

Université du Québec

Mémoire présenté à:

L'Université du Québec à Trois-Rivières

Comme exigence partielle
de la maîtrise en psychologie

Par

Sophie Painchaud

Les attitudes des parents à l'égard de leur enfant qui

présente des troubles de comportement

Aout 1989

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

Sommaire

Cette recherche a pour but de décrire et de comparer les attitudes et les comportements de parents qui ont un enfant de 3 à 5 ans présentant des troubles de comportement avec les attitudes et les comportement de parents qui ont un enfant du même âge ne présentant pas de trouble de comportement. L'hypothèse précise qu'il existe des différences significatives entre les parents d'enfant avec trouble de comportement et les parents d'enfant sans trouble de comportement au niveau de leurs attitudes et comportements parentaux.

L'échantillon se compose de 40 familles provenant de la région 04. Plus précisément, 20 familles avec un enfant de 3 à 5 ans présentant des troubles de comportement et 20 familles avec un enfant du même âge ne présentant pas de trouble de comportement.

L'épreuve choisie pour identifier les enfants présentant des troubles de comportement est le Questionnaire d'Evaluation du Comportement au Prescolaire (Q.E.C.P.). Ce Questionnaire était rempli par les jardinières des garderies. Pour mesurer les attitudes et les comportements parentaux, le Questionnaire Passe-Partout du ministère de l'Education (1981) est utilisé . Les variables étudiées au niveau des attitudes parentales sont: "la confiance en soi", "le sens des responsabilités", "l'acceptation du développement de l'enfant", "les communications parents-enfant", "la confiance en l'enfant". Quant aux variables reliées aux comportements des

parents, elles sont les suivantes: "le développement en général", "le développement émotionnel de l'enfant", "le développement de la socialisation": "l'aspect socio-normatif" et "l'aspect socio-expressif", "les relations parents-enfant" et "la discipline".

Les résultats obtenus démontrent des différences significatives entre les groupes de parents, de pères et de mères d'enfant avec trouble de comportement et les groupes de parents, de pères et de mères d'enfant sans trouble de comportement dans presque tous les aspects. En effet, les parents d'enfant qui ne présentent pas de trouble de comportement démontrent des attitudes et des comportements parentaux plus positifs que les parents d'enfant de l'autre groupe.

Table des matières

Introduction	1
Chapitre premier - Les attitudes parentales	4
Concepts d'attitude, d'attitude parentale et de trouble de comportement	5
Recension des écrits	12
Hypothèse de recherche.....	45
Chapitre II - Méthodologie	47
Chapitre III - Analyse des résultats	59
Discussion des résultats	77
Conclusion	82
Annexe A - Questionnaire Passe-Partout	85
Annexe B - Questionnaire d'Evaluation du Comportement au Prescolaire	94
Remerciements.....	100
Références	102

Introduction

L'importance sociale sans cesse grandissante de la relation parent-enfant a amené, dans la dernière décennie, plusieurs chercheurs à étudier cette question.

De façon générale, l'idée que la relation parent-enfant a une portée significative sur le développement social de l'enfant et son ajustement n'est pas chose nouvelle, et une association positive entre les troubles du comportement chez l'enfant et les interrelations familiales conflictuelles est fréquemment observée en clinique et dans les rapports de recherche.

Ainsi, les pratiques familiales par leurs multiples incidences sur l'évolution de l'enfant, vont apparaître comme autant de facteurs handicapants ou stimulants. Si nous nous intéressons au phénomène d'attitudes et plus particulièrement d'attitudes parentales, c'est qu'elles participent à l'explication d'une grande partie des comportements de l'enfant qu'il soient, passés, présents ou à venir.

La plupart des recherches portant sur les attitudes parentales et leurs associations aux comportements de l'enfant, qu'ils soient positifs ou négatifs, ont surtout mis l'accent sur les attitudes des mères vis-à-vis de leur enfant, et une lacune majeure existe en regard des attitudes des pères ainsi que de leur rôle dans la formation de la personnalité chez l'enfant. Par contre, dans une étude effectuée sur les attitudes parentales et l'ajustement de l'enfant, Peterson et ses collègues (1959) trouvèrent que les attitudes paternelles sont au moins aussi reliées à l'apparition de problèmes de comportement chez l'enfant, que les attitudes maternelles.

Notre recherche vise principalement l'approfondissement des connaissances dans ce domaine, c'est-à-dire la description et la comparaison des attitudes et comportements éducatifs entre les parents d'enfant de 3 à 5 ans présentant des difficultés de comportement et les parents d'enfant du même âge ne présentant pas de difficulté de comportement.

Dans le premier chapitre nous effectuons tout d'abord un examen des concepts d'attitudes et de trouble de comportement ainsi que l'interaction entre ces deux notions. Dans un deuxième temps, nous présentons une analyse des principales recherches réalisées dans le domaine des attitudes parentales, plus précisément des études ayant comparé directement les attitudes des parents d'enfant en difficulté de comportement avec celles des parents d'enfant sans difficulté de comportement.

Le deuxième chapitre traite de la description de l'expérimentation; des renseignements sont fournis relativement à la composition de l'échantillon, aux instruments de mesure ainsi qu'au déroulement de l'expérience.

Le dernier chapitre est consacré à la présentation et à la discussion des résultats. Finalement, la conclusion nous permet de résumer notre démarche et de faire part de considérations se dégageant de la présente étude.

Chapitre premier

Contexte théorique

Dans ce premier chapitre nous définissons les concepts d'attitude, d'attitude parentale et de trouble de comportement. Nous présentons par la suite une analyse des principales recherches réalisées depuis les années cinquante jusqu'à nos jours. Parmi celles-ci, nous abordons les différences d'attitudes et de comportements entre les pères et les mères avec leur enfant en difficulté; les caractéristiques des parents d'enfant avec ou sans difficulté de comportement; l'interaction des mères avec leur enfant en difficulté et non en difficulté; différentes méthodes d'éducation parentale et leurs effets sur l'enfant. De plus, deux variables pouvant influencer les attitudes parentales sont étudiées, il s'agit du milieu socio-économique et de la psychopathologie familiale.

Enfin, nous terminons ce chapitre en énonçant l'objectif de notre étude et en présentant notre hypothèse de travail.

Définition du concept d'attitude, d'attitude parentale et de trouble de comportement

Concepts d'attitude et d'attitude parentale

En général, les auteurs définissent une attitude comme étant une "disposition évaluative durable" envers certains objets ou classe d'objets et mentionnent souvent que les attitudes comprennent les "composantes cognitives, affectives et comportementales" qui sont "compatibles" l'une avec l'autre (Chisman, 1944, voir Debaty, 1967).

De façon semblable, Thurston (1946) définira l'attitude comme la somme totale de sentiment, de tendance ou de préjugice, de notion préconçue, d'idée, de peur, de menace et de conviction chez l'homme à propos de sujets spécifiques. Rokeach (1966, voir Debaty, 1967) en parlera comme une organisation relativement durable de croyances autour d'un objet ou d'une situation en prédisposant une de ces organisations à répondre d'une manière privilégiée.

Pour le behaviorisme social (Leduc, 1984), l'attitude est une réponse émotionnelle positive ou négative à des stimuli sociaux. Cette définition englobe toutes les dimensions contenues habituellement dans le concept

d'attitude. Ainsi par exemple, une réponse émotionnelle à un groupe de personnes comme les québécois ou les libéraux est une attitude. Il en est de même d'une réponse émotionnelle à des événements sociaux comme une grève, une guerre, ou d'une réponse émotionnelle à des idées comme la démocratie, la liberté. Par contre, une réponse émotionnelle à un meuble ou à une maison n'est pas une attitude puisqu'il ne s'agit pas d'un stimulus social.

On remarque que cette définition de l'attitude comporte trois composantes: émotive, cognitive et comportementale. La composante émotive fait référence au domaine des émotions. Elle est constituée de l'ensemble des réponses émotionnelles positives et négatives déclenchées par les stimuli nombreux et variés de la vie courante. La composante cognitive est l'ensemble des répertoires fondamentaux de comportements qui ont trait au langage et à la cognition. La composante comportementale est caractérisée par l'ensemble des réponses motrices produites par un individu sous le contrôle de stimuli variés (Staats, 1986). Ainsi, par exemple, si une personne développe un sentiment positif envers une autre personne (composante affective), elle pensera à cette dernière d'une façon ouverte et positive (composante cognitive) et sera encline à aller vers elle en la rencontrant (composante comportementale).

Selon Staats (1986), il semble tout aussi important dans l'étude des attitudes de montrer le fonctionnement de celles-ci. Ainsi, un stimulus entraînant une réponse émotionnelle possède par le fait même deux autres fonctions. En effet, Staats (1986) explique qu'un stimulus émotionnel deviendra un stimulus renforçant lorsqu'il suivra un comportement instrumental. De façon générale, les stimuli sociaux qui agissent sur l'attitude d'un individu possèdent également des propriétés renforçantes. Si le stimulus agissant sur l'attitude se produit à la suite d'un comportement instrumental, la

réponse instrumentale sera renforcée. De plus, un stimulus émotionnel deviendra un stimulus directif en ce sens qu'il en viendra à provoquer un ensemble de comportements d'approche en situation positive et un ensemble de comportements d'évitement en situation négative (Staats, 1986).

Quand une attitude est apprise, les stimuli sociaux, qui ressemblent au stimuli originaux, déclenchent aussi cette attitude. Toute chose étant égale par ailleurs, une personne qui a appris une attitude positive à l'égard d'un enfant aura une attitude positive à l'égard des enfants qui lui ressemblent et vice-versa.

La théorie du behaviorisme social suggère que les attitudes sont non seulement effet des principes d'apprentissage mais aussi deviennent une cause de l'apprentissage des émotions (fonction affective), de l'acquisition de comportements (fonction renforçante) et enfin, cause de déclenchement de comportements d'approche ou d'évitement (fonction directive) (Leduc, 1984).

Finalement, la plupart des définitions de l'attitude renferment les termes tels: disposition, organisation, tendance d'une personne à réagir d'une manière positive ou négative, favorablement ou défavorablement à l'égard de sujets, d'objets, de classe d'objets ou de situations.

Parlons maintenant de l'objet de notre étude: les attitudes parentales. Généralement, lorsque l'on parle d'attitudes parentales nous touchons de près à l'aspect de l'éducation. Nous parlons de parents rigides, surprotecteurs, permissifs, exigeants, punitifs, tolérants etc... Ces différents types de comportements favorisent au cours de l'éducation de l'enfant diverses façons de réagir qui développent progressivement leur individualité.

En nous basant sur la définition de l'attitude de Staats (1986), nous parlons de l'attitude parentale comme étant une réponse émotionnelle positive ou négative de l'individu face à une situation ayant un caractère éducatif.

Trouble de comportement

La notion de trouble de comportement est paradoxale à bien des égards, et d'abord en ceci que tout enfant peut démontrer des "troubles de comportement".

Il peut ouvrir la portière d'une voiture en marche et risquer d'en tomber. En jouant avec des allumettes, il peut mettre le feu à une grange. Il peut courir sur un toit en risquant de se blesser ou de se casser les os. Il peut, s'il met la main sur un fusil, tirer et tuer si l'arme est chargée. Dans ces cas, l'enfant ne sera pas étiqueté comme ayant des troubles de comportement.

Ces "folies" de l'enfant sont considérées comme étant naturelles et toujours possibles. En témoignent ici, les interdictions de toutes sortes comme par exemple, celle de jouer avec des allumettes, de toucher au couteau, aux ciseaux pointus ou à tout autre objet réputé dangereux, l'interdiction d'aller à tel endroit, de monter "plus haut" ou de s'"approcher du bord".

En autant qu'elles ne dérangent pas la tranquillité des grandes personnes, les "folies" de l'enfant sont parfois comprises et souvent tolérées. Elles sont vues comme étant une sorte d'inexpérience, de défaut de discernements, d'inconséquence naturelle. "L'aliénation relative dont elles témoignent tient, selon le jugement commun, à l'être même de l'enfant, à sa fragilité, à la pauvreté relative de ses moyens physiques, intellectuels ou pratiques" (Castels, 1978). Par contre, l'enfant étiqueté comme ayant des

troubles de comportement est vue comme quelqu'un d'extrêmement compétitif, non-conforme, qui veut toujours gagner ou être premier en ligne, qui se bat avec les autres, attaque physiquement le personnel, prend les jouets des autres, est lent à suivre les directives etc...Ces traits ont été observés par Behar et Stewart (1982) dans leur étude sur les enfants ayant des difficultés de comportement et référés en clinique.

Dans cette même étude, quelques exemples de mensonges et de vols ont été observés, de même que des exemples d'impulsivité, de faible tolérance à la frustration et un excès d'humeur. Egalement, un refus d'admettre la culpabilité, une réticence à partager et un besoin excessif d'attention étaient souvent observés.

Dans la présente étude, nous nous arrêtons surtout aux types d'enfant qui présentent des troubles de comportement tels: l'agressivité et l'hyperactivité. On observe à travers ce comportement, un manque de considération pour les autres, des querelles fréquentes avec les pairs et des signes d'irritabilité. De plus, on peut y associer une faible capacité de concentration ainsi qu'une tendance à être continuellement en mouvement (Tremblay et Desmarais-Gervais, 1985).

Les recherches sur le développement des enfants présentant des troubles de comportement montrent que ces comportements existent dès les premières expériences de socialisation (Charlebois, Tremblay et Gagnon, 1986), qu'ils sont stables, c'est-à-dire qu'ils se manifestent dans plusieurs situations (e.g. à la maison et à l'école) et qu'ils persistent au cours des années.

Interaction entre attitude parentale et comportement de l'enfant

Comme nous l'avons vu plus tôt, l'attitude est décrite comme étant une réponse émotionnelle positive ou négative à des stimuli sociaux. Egalement, lorsqu'un stimulus social a acquis la fonction de déclencher une réponse émotionnelle ou une attitude, il a aussi acquis une fonction de renforçateur ainsi qu'une fonction directive.

Ainsi, la mère qui félicite ses deux enfants pour leur comportement dans un jeu de coopération augmente la probabilité de réapparition de ce comportement. De plus, les félicitations peuvent déclencher chez les deux enfants des réponses émotionnelles positives. En d'autres termes, l'autre enfant en vient à déclencher une réponse émotionnelle semblable à celle que déclenchent les félicitations (Leduc, 1984).

De façon identique, il est possible d'apprendre une attitude négative à l'égard d'une personne en étant puni en sa présence. Ainsi, pour reprendre un exemple emprunté à la vie quotidienne, l'enfant qui fait l'objet de beaucoup d'agression à la maison sera susceptible de reproduire ces mêmes comportements dans son entourage. De plus, si c'est le père qui se comporte de façon agressive avec son enfant, celui-ci sera enclin à présenter des comportements d'hostilité face aux personnes qui lui rappelle d'une certaine façon son père.

Nous verrons dans la prochaine partie plusieurs études comparant les attitudes et comportements des pères et des mères ainsi que les caractéristiques qui distinguent les parents d'enfant présentant des troubles de comportement.

Recension des écrits

Recherche sur les différences d'attitudes et de comportements entre les pères et les mères

Depuis les années 30 et 40, l'étude des attitudes parentales et leur association aux comportements de l'enfant quelqu'ils soient, fût un secteur de recherche populaire. Toutefois, une lacune majeure existe en regard des attitudes des pères et de leurs participation dans la formation de la personnalité chez l'enfant. Une revue de littérature sur la relation parent-enfant dans les années 1929 à 1956, révèle au moins 169 publications portant sur la relation entre les mères et leur enfant (Peterson, Becker, Hellmer, Shoemaker et Quay, 1959). L'information disponible sur la relation père-enfant, au contraire, est contenue dans 10 articles. Cette inégalité fût à cette époque justifiée par le fait que la mère joue un rôle plus important que le père dans le développement de la personnalité de l'enfant; que les mères sont plus souvent avec leur enfant que les pères ou que les mères sont simplement plus consentante à participer à des études. Cette état de chose peut faire croire que les mères sont le facteur clé dans le développement du comportement antisocial. Cependant, si l'interaction des pères avec leur enfant et leur épouse contribue sensiblement au comportement antisocial de l'enfant, alors étudier seulement les mères donnera un impact partiel sur notre connaissance des causes et des remèdes (Tremblay, Charlebois, Gagnon, Larivée et Laurent, 1987).

Au cours des dernières années par contre, il y eut une montée d'intérêt pour étudier les pères avec leur enfant: peut-être parce que les pères tiennent aujourd'hui un rôle plus actif dans les soins de l'enfant ou même parce qu'ils participent davantage dans le processus d'accouchement de leur épouse (Lamb, 1976).

Ces études ont démontré comment les pères sont actifs et impliqués dans l'interaction avec leur enfant suggérant implicitement, que les pères sont où peuvent être, aussi bon dans le rôle de parent que les mères. Certaines études antérieures ont démontré que les pères sont "absorbés" par leur enfant nouveau-né (Greenberg et Morris, 1974), et qu'ils sont aussi nourriciers, affectueux, sensibles et actifs avec leur bébé et les jeunes enfants que les mères (Clarke-Stewart, 1978), au moins lorsqu'une interaction est attendue et qu'un observateur prend des notes. Bien que ces études démontrent que les pères peuvent être aussi actifs que les mères, elles n'établissent pas comment ceux-ci prennent réellement soin de leur enfant. L'observation à la maison et les rapports des parents suggèrent que les opportunités qu'ont les pères de manifester leur talent nourricier ne sont pas fréquentes (Kotelchuck, 1976).

Néanmoins, les jeunes enfants développent une étroite relation avec leur père aussi bien qu'avec leur mère (Clarke-Stewart, 1978) et peuvent préférer jouer avec leur père plutôt qu'avec leur mère (Clarke-Stewart, 1978, Lamb, 1976). En effet, Clarke-Stewart (1978) a fait ressortir dans son étude sur l'impact qu'ont les pères sur leur épouse et leur enfant, que celui-ci démontre plus de joie et de coopération en jouant avec son père qu'avec sa mère. Par contre, l'auteure précise que les différences dans la somme de comportement d'affiliation chez l'enfant semble être en fonction du comportement parental. Elle affirme également que lorsqu'on leur donne un choix entre jouer avec la mère ou jouer avec le père, beaucoup d'enfant

préfèrent jouer avec le père et sont également plus sensibles, coopératifs et impliqués dans le jeu. La suggestion ici est que ce n'est pas le père en soi que l'enfant préfère mais plutôt le type de jeu dans lequel le père s'engage.

L'hypothèse que l'effet de la mère sur le développement de l'enfant est direct et que celui du père est indirect, a été supportée par cette étude. En effet, la mère influence l'enfant, l'enfant influence le père et ce dernier influence la mère.

Au cours d'observations naturelles, les mères démontraient être plus interactives que les pères pour ce qui est des verbalisations, des contacts physiques et de jouer avec les jouets. Par contre, elles n'étaient pas différentes des pères pour ce qui est de la sensibilité, de la stimulation, de l'affection ou de la sensation, dans un modèle d'intercorrélation entre les comportements.

En général, nous pouvons retenir de ces résultats que les pères et mères sont différents au niveau de la quantité d'interaction avec leur enfant mais identiques au niveau de la qualité; avec l'exception notable du jeu social où ils sont identiques en quantité mais différents en qualité.

Au cours de cette même étude, on a pu remarquer que lorsque les deux parents étaient présents, les mères initiaient moins la conversation et jouaient moins avec l'enfant que lorsqu'elles étaient seules avec lui. Ce fait illustre bien le phénomène plus général qui fait que lorsque le nombre d'adulte dans une situation augmente, la somme d'interactions adulte-enfant diminue. Cela s'explique par le fait que les adultes à ce moment-là, se concentrent davantage l'un sur l'autre (Lamb, 1976). Lorsque le père était présent, la mère s'engageait moins, dirigeait moins et était moins renforçante et sensible dans ses interactions avec l'enfant.

Les modèles de corrélation obtenus dans ces analyses suggèrent que les variables maternelles associées avec la performance intellectuelle en vertu de leur nature stimulante et accélératrice, sont vraisemblablement influentes sur le développement intellectuel de l'enfant. Par contre, les variables paternelles sont associées de plus près avec les compétences intellectuelles de l'enfant (espérer l'indépendance tôt chez l'enfant, être en mesure de l'engager dans le jeu, l'évaluer très compétent et interagir plus longtemps avec lui), et sont vraisemblablement les résultats de la compétence de l'enfant.

En étudiant également les différences d'attitude et de comportement entre les pères et les mères avec leur enfant, Belsky (1979) a fait ressortir entre autre, que les mères surpasse les pères au niveau de prendre soin de l'enfant et ce, autant lorsqu'elles sont seules avec l'enfant que lorsque les deux sont présents. Également, plusieurs auteurs dont Emmerick (1962), ont conclu de leurs études antérieures que la mère est habituellement vue comme étant plus aimante et nourricière que le père; que ce dernier est perçu comme étant plus strict; que les mères sont vues comme utilisant plus de contrôle psychologique, spécialement avec les filles; que les pères sont vus comme utilisant plus de punitions physiques, spécialement avec les garçons; que le parent du sexe opposé est porté à concéder plus d'autonomie que le parent du même sexe; que ce dernier est aussi vu comme étant moins charitable et plus frustré, particulièrement par les enfants plus vieux et finalement, que le père est vu comme provoquant plus de peurs.

Dans la même ligne, Tremblay et ses collègues (1986) se sont demandés si les dyades mère-enfant et père-enfant de garçons agressifs dans une garderie, agissaient différemment lors de situations de problèmes à résoudre.

L'étude consistait à ce que chacun de leur côté, l'enfant et ses parents, apprennent à travailler sur un ordinateur. Dans cette situation, l'enfant travaillait sur quelques commandes d'un programme d'ordinateur et sur une tâche simple tandis que ses parents, ensemble, recevaient le même entraînement dans une salle à côté. L'enfant fût réuni alternativement avec sa mère et son père et devait faire les deux tâches sur l'ordinateur. La première tâche appelée "la tâche facile" était identique à celle que l'enfant et les parents avaient apprise. La deuxième, "la tâche difficile", était une tâche qui paraissait aussi facile que la première mais elle n'était pas connue de l'enfant ni des parents; elle renfermait également une erreur cachée qui l'a rendait pratiquement impossible à résoudre à l'intérieur du temps allouée. Pour chaque tâche, c'était l'enfant qui devait résoudre le problème mais on lui avait dit que ses parents pouvaient l'aider s'il avait besoin d'aide. Les dyades étaient laissées seules pendant 10 minutes pour chaque tâche. Les parents et l'enfant ne savaient pas ce que chacun avait appris.

Certaines différences significatives attribuées au sexe des parents ont effectivement été démontrées pouvant être attribuées au sexe des parents. Elles soulignent une relation entre le sexe des parents, l'âge de l'enfant et le type de problème. Les réactions des mères vis-à-vis l'enfant tendent à être plus positives que celles des pères: elles sourient plus souvent lors des tâches difficiles et stimulent leur enfant plus que le père surtout avec les enfants plus jeunes. Les mères stimulent leur enfant plus que les pères lors des tâches difficiles. Le seul comportement qui différencie clairement les mères des pères pour chaque tâches et chaque catégories d'âge, est celui de "bloquer l'accès au clavier à l'enfant". En effet, les mères, plus souvent que les pères, empêchaient l'enfant de toucher au clavier et ce pour chaque tâche et chaque catégorie d'âge.

Dans cette étude, on a pu également examiner certaines différences de comportement des garçons agressifs envers leur mère ou leur père. Ces garçons démontraient plus d'opposition et étaient plus "en dehors de la tâche" (ne travaillaient pas à celle-ci) avec leur mère, pour chacune des tâches (facile et difficile), qu'avec leur père. Les garçons plus âgés (8 ans), bloquaient plus souvent l'accès au clavier à leur mère que les plus jeunes (7 ans). Les garçons regardaient plus en direction de leur mère lors de tâches faciles que lors de tâches difficiles; les plus âgés regardaient plus en direction de leur mère durant les deux tâches, tandis que les plus jeunes regardaient plus leur mère durant la tâche facile et leur père durant la tâche difficile.

Comme le souligne ces auteurs, bien que ces différences significatives entre les moyennes des groupes sont seulement une petite partie des comportements observés, elles tracent un modèle d'interaction qui a déjà été observé ailleurs (Wahler et Dumas, 1986). Les dyades mère-garçon sont plus coercitives et deviennent plus négatives avec l'âge et la difficulté de la tâche.

Certaines différences entre les moyennes démontrent que les mères bloquent l'accès au clavier à l'enfant plus souvent que les pères. Cependant, les corrélations suggèrent que les mères qui présentent ce comportement ont des époux qui font la même chose. Si la mère tend à bloquer les actions de l'enfant plus souvent que le père, les résultats démontrent que les garçons qui sont souvent empêchés de toucher le clavier par leur mère sont souvent privés de le toucher par leur père. Ceci vient supporter l'idée que les comportements des garçons sont une des causes de ce comportement chez le parent (Bell et Chapman, 1986).

Par ailleurs, Andry (1960) a comparé les attitudes qu'ont envers leurs parents, un groupe de garçons délinquants et un groupe contrôle. L'auteur

trouva que les délinquants, contrairement au groupe contrôle, se sentaient plus aimé par leur mère que par leur père. Les délinquants exprimaient également une insatisfaction par rapport à la modération des punitions parentales. Ils sentaient que leur père étaient spécialement déficient dans l'utilisation de compliments ou d'éloges. Antérieurement, Bandura et Walter (1959) trouvèrent de façon similaire, que la relation entre le père et son garçon était marquée par le rejet, l'antagonisme et l'hostilité. Medinnus (1965) a fortement supporté les résultats d'Andry (1960) ainsi que ceux de Bandura et Walter (1959) en démontrant des différences marquées entre les garçons délinquants et les non-délinquants au niveau de la perception de leur père, et en démontrant également peu de différences entre les deux groupes au niveau de la perception de leur mère. L'attitude non favorable consistante de cette catégorie de délinquant envers leur père fût spécialement marquée aux échelles "rejetant" et "négligeant".

Dans le domaine des facteurs environnementaux permettant de prédire la délinquance à l'adolescence et à l'âge adulte, la relation avec la mère, le père et la fratrie jouent un rôle important (Bowlby, 1951).

Dans une étude menée par Craig et Glick (1968), on démontre que l'évaluation de la qualité de l'environnement familial (discipline et supervision de la mère, cohésion de l'unité familiale) et l'évaluation du comportement par les enseignants en première année du primaire, permet de prédire 92.3% des garçons qui ont un dossier judiciaire 10 ans plus tard .

D'une façon générale, l'attachement aux parents et l'investissement parental sont des facteurs clefs (Castaignede et Tremblay, 1984). Des études soulèvent l'hypothèse qu'une désorganisation familiale plus élevée, lorsque les pères sont absents (Hoffman, 1963), ou qu'une entente conjugale plus

fragile, lorsque les deux parents vivent ensemble (McCord, 1982, voir: Castaignède et Tremblay, 1984), pourraient être plus fréquentes chez les garçons "agressifs et peu prosociaux".

En résumé, il appert que même si les pères sont plus actifs et impliqués avec leur enfant, les études ne démontrent pas comment ces pères prennent réellement soin de leur enfant. Également, on souligne que les pères ont peu d'opportunité pour démontrer leur talent nourricier. On mentionne également que si l'enfant aime mieux jouer avec le père ce n'est pas parce qu'il le préfère mais bien parce qu'il préfère le type de jeu dans lequel il s'engage.

Du côté de l'étude des différences d'attitude et de comportement entre les mères et les pères, on note une distinction au niveau de la qualité et de la quantité d'interaction qu'ont les parents avec leur enfant. En effet, les mères semblent être plus interactives au niveau des verbalisations, des contacts physiques et des jeux, mais égale au père pour ce qui est de la sensibilité, de la stimulation et de l'affection envers l'enfant. Par ailleurs, la mère semble utiliser un contrôle plus psychologique, surtout avec les filles, tandis que le père utilise davantage les punitions physiques, surtout avec les garçons. De plus, le parent du sexe opposé semble être celui qui accorde plus d'autonomie alors que celui du même sexe est vu comme étant moins charitable et plus frustré.

Toujours au niveau des différences, il a été démontré que les variables paternelles sont associées de plus près aux compétences intellectuelles de l'enfant parce qu'entre autre le père espère l'indépendance de son enfant plus tôt et semble plus en mesure de l'engager dans le jeu.

Par rapport aux tâches, lors de situations de problème à résoudre, les mères sont considérées comme étant plus positives et stimulantes que les

pères au niveau des tâches difficiles. D'un autre côté, les garçons agressifs démontraient plus d'opposition avec leur mère qu'avec leur père dans les deux tâches (facile et difficile). Les plus âgés regardaient plus en direction de leur mère lors des deux tâches, tandis que les plus jeunes regardaient leur mère durant la tâche facile et leur père durant la tâche difficile.

Les études sur la délinquance démontrent clairement que les garçons délinquants sont insatisfaits dans la relation avec leur père. Ils affirment se sentir plus aimé par leur mère et rejeté par leur père. Finalement, il semble que nous retrouvons souvent une désorganisation familiale ou une mésentente conjugale dans l'environnement des garçons agressifs.

Caractéristiques des parents (mère,père) d'enfant avec ou sans trouble de comportement

L'étude de la relation parent-enfant jouit d' une longue histoire dans la psychologie développementale. Plusieurs théories de la personnalité contemporaine attachent une grande importance au rôle que jouent les parents dans la détermination des caractéristiques de la personnalité chez l'enfant.

Dans la prochaine partie, nous décrivons de façon générale les caractéristiques propres aux parents d'enfant qui présentent des troubles de comportement.

A. Parent et enfant

Plusieurs recherches s'en sont tenues à observer les attitudes et les comportements des parents de familles dites "normales" en comparaison avec les attitudes et les comportements des parents de familles en difficulté. Par

exemple, Schulman et ses collègues (1962) ont indiqué que les parents d'enfant présentant des troubles de comportement, dans une situation de salle de jeu, exhibaient significativement plus de comportements hostiles envers leur enfant que ne le faisaient les parents d'enfant sans trouble de comportement. Egalement, ces parents rejetaient beaucoup plus leur enfant que les parents d'enfant sans trouble de comportement. Jenkins, Nureddin et Shapiro (1966) ont voulu de la même façon, étudier les caractéristiques propres des parents avec un enfant présentant des troubles de comportement. Il ressort de cette étude que le père et l'enfant sont souvent en conflit et que ce dernier est vu comme le mouton noir de la famille. Le père voit souvent l'enfant comme étant plus difficile à contrôler, comparativement à la plupart des autres enfants, et croit que la mère ne comprend pas l'enfant aussi bien que lui. Et le père ne se sent aucunement responsable de la situation. Par ailleurs, ces auteurs décrivent la famille comme étant instable, avec des parents immatures. L'enfant se sent rejeté par ses parents et devient incapable de créer une relation de confiance avec quiconque.

De leur côté, Ferreira et Winter (1968) ont observé chez les parents de familles en difficulté qu'il y avait moins de satisfaction individuelle, beaucoup de temps passé en silence, des sentiments négatifs, de peur et d'hostilité. Ces familles manifestaient peu d'accord spontané et également peu d'accomplissement.

Au cours d'une étude longitudinale sur l'enfant hyperactif, Battle et Lacey (1972) ont démontré que dans les premières années de l'enfant, les parents qui étaient critiques, désapproubateurs et sévères dans leurs impositions de punitions pour désobéissance, manquaient beaucoup d'affection, avaient un caractère protecteur et enfantin et étaient caractérisés par une faible intensité d'interaction avec leur enfant.

Plusieurs études dans ce sens ont suggéré un haut niveau de relation entre les commandes et le négativisme des parents et le comportement déviant de l'enfant lorsqu'il est observé à la maison (Johnson et Lobitz, 1974b; Lobitz et Johnson, 1975). Il est apparu également que les enfants référés en clinique sont l'objet d'une plus grande quantité de commentaires négatifs et de contrôle parental que les enfants qui ne sont pas référés en clinique. Cela est vrai même si leur comportement est déviant ou non.

Plus tard, Osterrieth et al. (1979) démontrèrent que les attitudes parentales telles le respect, l'empathie et l'acceptation envers l'enfant sont toutes plus favorables à la croissance et à l'accomplissement de l'enfant de 3 à 6 ans, pour des accélérations spécifiques, en comparaison aux parents qui sont exigeants et stressants.

Dans une même direction, Loeber (1982) observa dans son étude sur la stabilité du comportement délinquant, que la méthode parentale pour éduquer l'enfant viendra plus tard aider dans l'identification des jeunes délinquants chroniques. La faible évidence disponible suggère que le comportement antisocial "déguisé" est principalement associé au manque d'écoute des parents. Il a également été prouvé que plus les habiletés d'éducation des parents sont chroniquement déficientes, plus s'élève la probabilité que l'enfant deviendra antisocial de façon chronique. Le même auteur en 1984 a pu observer, dans l'étude des conditions familiales de garçons qui se battent à l'école, les mêmes traits familiaux soient: des conditions éducatives médiocres, le rejet de la part des parents, la discorde maritale etc...

Antérieurement, Langner (1979, voir: Loeber, 1982) a trouvé dans une étude longitudinale menée à Manhattan que, sur une période de cinq ans, les

enfants dont les parents sont devenus moins rejetants ont démontré une réduction dans le nombre de comportements antisociaux et délinquants. Il est apparu que plus les désordres familiaux persistaient, plus les comportements antisociaux de l'enfant devenaient chroniques. Il est également démontré que lorsque les parents sont incapables d'apporter une discipline et d'avoir un contrôle sur les sorties de leur enfant, les chances deviennent alors plus grandes que l'enfant présente des comportements antisociaux et délinquants.

Le modèle de communication des parents de familles en difficulté est l'objet de recherches intéressantes. Entre autre, Riskin et Faunce (1970) ont observé que les parents d'enfant agressif et antisocial démontraient significativement plus de "communication floue" que les parents d'enfant sans trouble de comportement. De leur côté, Bugental, Love, Kaswan et April (1975) ont découvert plus de messages inconsistants chez les parents de garçon agressif que chez les parents de garçon non agressif.

Finalement, en comparant les familles sans difficulté avec les familles en difficulté, Lessin et Jacobs (1984) ont observé que les parents du deuxième groupe exprimaient davantage d'intérêt non-verbal positif lorsqu'ils se parlaient entre eux que lorsqu'ils communiquaient avec leur enfant. Plusieurs traits évidents supportent l'hypothèse d'une grande inconsistance dans le modèle de communication chez les familles avec un enfant délinquant versus les familles avec un enfant sans difficulté.

Comme nous venons de le voir, les parents d'enfant en difficulté ont généralement été observés par différents chercheurs comme étant en conflit avec leur enfant. Ces parents sont souvent désapprobateurs, rejetants et contrôlants. Ils ont également été observé comme étant immatures et instables émotionnellement. Plusieurs études ont aussi démontré que les parents

d'enfant en difficulté qui sont désapprobateurs et sévères ont un caractère protecteur et enfantin et ont un faible niveau d'interaction avec leur enfant.

Les études qui portent sur la délinquance, soulignent que la méthode parentale pour éduquer l'enfant aidera plus tard à identifier les jeunes délinquants chroniques. Ces mêmes études, démontrent que lorsque les parents sont moins rejetant envers l'enfant, celui-ci diminue ces comportements antisociaux. Enfin, ce que l'on retient de ces études, c'est qu'il existe une inconsistance marquée dans le modèle de communication des familles en difficulté ainsi que des contradictions inter et intra parentales.

En terminant, certaines études ont prouvé que les conséquences du négativisme des parents atténuent le comportement déviant de l'enfant. Toutefois, les données de l'étude de Patterson (Patterson et Cobb, 1971; Patterson et Reid, 1970) suggèrent au contraire, que les conséquences du négativisme peuvent avoir un effet d'accélération plutôt que de ralentissement sur le comportement déviant de l'enfant dans les familles en difficulté.

Nous verrons ci-après les différentes études portant principalement sur l'observation des caractéristiques de mères d'enfant avec trouble de comportement et sans trouble de comportement. Etant donné qu'il existe peu d'étude similaire du côté des pères, nous ne toucherons pas à cet aspect.

B. Mère et enfant

1.. Mère et enfant avec trouble de comportement

Shoben (1949) a présenté un inventaire des attitudes parentales par rapport à l'éducation de leur enfant. Ce questionnaire d'attitude parentale (Parent Attitude Survey) fût administré à 100 mères, soit 50 mères ayant un enfant défini comme étant "sans problème" et 50 mères avec un enfant défini

comme étant un "enfant problème". L'hypothèse de Shoben, que "les comportements des mères sont significativement reliés à l'ajustement de l'enfant", fût supporté. En mesurant la dominance maternelle, la possessivité et l'ignorance, les résultats ont fait ressortir des corrélations significatives entre ces trois échelles et l'ajustement de l'enfant dans une validation croisée avec des groupes comparables.

Par ailleurs, Mark (1953) s'est servi de certains items du questionnaire d'attitude parentale de Shoben (1949) pour l'étude de la schizophrénie. Il administra le questionnaire à 100 mères d'enfant schizophrène hospitalisé et 100 mères d'enfant non-schizophrène. Les deux groupes de mères étaient du même âge, de la même religion, du même statut socio-économique et du même niveau d'éducation. Mark a fait ressortir que les mères d'enfant schizophrène étaient "...principalement restrictive dans leur façon de contrôler leur enfant". Elles permettent à leur enfant peu ou pas du tout de liberté et vacillent entre une dévotion excessive à l'enfant et un attachement froid.

Dans le même but, Freeman et Grayson (1955) ont mesuré les attitudes parentales de 50 mères d'enfant schizophrène et 50 mères d'enfant sans difficulté en utilisant le questionnaire de Shoben (1949). Cette étude a permis aux chercheurs de vérifier et de supporter les hypothèses suivantes: "les mères d'enfant schizophrène sont possessives et ignorantes; elles démontrent en général des attitudes parent-enfant plus pauvre que les mères d'enfant non-schizophrène".

D'une façon différente, certains auteurs ont tenté d'étudier la qualité de voix de mères d'enfant sans trouble de comportement en comparaison avec les mères d'enfant avec trouble de comportement. Dans leur étude, Bugental, Love et Kaswan (1975) ont découvert que les mères du premier groupe

avaient une qualité de voix plus affirmative lorsqu'elles exprimaient (verbalement) leur accord ou leur désaccord que lorsqu'elles faisaient une déclaration neutre. Dans un modèle d'interaction inverse, les mères d'enfant en difficulté avaient une qualité de voix beaucoup moins affirmative lorsqu'elles exprimaient (verbalement) leur accord ou leur désaccord que lorsqu'elles faisaient une déclaration neutre.

En terminant, certains auteurs ont fait ressortir une interaction typique entre une mère et son enfant présentant des difficultés de comportement. En effet, Kogan et Wimberger (1971) ont observé que la mère est régulièrement une observatrice passive des activités de son enfant. Lorsqu'aucune interaction n'a lieu, la mère demeure à l'écart jusqu'à ce que l'enfant initie une fois de plus, le contact. Sa réaction la plus fréquente à la demande de son enfant est simplement "Mm-hm" ou "Okay", pour ensuite redevenir silencieuse. Suivant cette sorte de contact à sens unique, les auteurs ont observé que l'enfant se renferme lui aussi dans le silence lorsque sa mère ne répond pas à ses demandes comme il le voudrait.

Voyons maintenant certaines recherches portant principalement sur les caractéristiques des mères en relation avec les habiletés chez l'enfant.

2. Mère et habileté de l'enfant

D'autre part, Bing (1963) s'est arrêtée sur les effets qu'ont certaines pratiques éducatives sur le développement des habiletés cognitives différentielles chez l'enfant. Elle arrive à la conclusion générale qu'une mère exigeante et quelque peu gênante, mais qui entretient une relation chaleureuse avec son enfant, alimentera l'habileté verbale de ce dernier. D'un autre côté, l'habileté non-verbale est stimulée en donnant à l'enfant un haut niveau de liberté à s'expérimenter par lui-même.

Dans le même sens, Saxe et Stollack (1971) ont étudié les attitudes des mères et le niveau de curiosité de l'enfant. Ils ont indiqué que les mères de garçon très curieux exprimaient significativement plus de sentiments positifs que les mères de garçon peu curieux. Les mères du premier groupe étaient plus attentives et moins restrictives que les mères du deuxième groupe. Plus tard dans une étude semblable à celle de Saxe et Stollack (1971), Endsley et al., (1979) ont démontré que plus la mère est autoritaire et moins elle se comporte positivement envers son enfant, moins elle oriente son enfant à explorer par lui-même et à interagir avec elle.

En ce qui a trait à la réussite scolaire, Morrow et Wilson (1961) ont supporté dans leur étude, l'hypothèse que les mères de garçon qui réussisse bien en classe partagent davantage d'idées, de confidences, d'activités avec leur garçon, approuvent et font plus confiance, sont davantage affectueuses et encourageantes et finalement sont beaucoup moins sévères et restrictives avec leur enfant que les mères d'enfant qui échoue en classe.

Dans une même ligne de pensée, Hilliard et Roth (1969) ont trouvé que les mères d'enfant bon en classe sont généralement plus acceptantes envers leur enfant que les mères d'enfant qui réussissent pauvrement. Barton et Ericksen (1981) ont également trouvé que l'indépendance et la libre expression au sein de la famille, sont reliées à la réussite académique tandis que les punitions et les restrictions insensées sont reliées de près à l'échec. Plus tôt, dans une revue de littérature sur le sujet, Martin (1975) indique que les mères d'enfants doués, comparativement avec les mères de ceux qui le sont moins, semble attendre, dès leur jeune âge, que leur enfant démontre des comportements d'indépendance et de réussite.

De son côté, Banner (1979) observa plusieurs caractéristiques propres aux mères d'enfant qui ne réussisse pas bien en classe. Il les décrit comme étant plus restrictives lorsque vient le temps de permettre à l'enfant d'être plus indépendant. Elles l'empêchent de s'exprimer et ont une vue plus fermée en ce qui concerne la définition du rôle et des activités propres à une mère. Elles sont vues comme étant punitives, acceptant peu ou pas du tout les faiblesses de leur enfant et tendent à dominer d'une façon tyrannique. Ces mères sentent également qu'elles doivent absolument tout savoir de leur enfant. Celui-ci n'est donc pas en mesure d'avoir d'intimité. Elles démontrent très peu de tolérance envers l'enfant, ses activités, ses loisirs etc... Finalement, ce qui ressort encore plus fortement de cette étude, c'est la rigidité accablante de ces mères, leur possessivité ainsi que leur nature intolérante.

En résumé, ces études sur la relation mère-enfant démontrent que les comportements des mères sont reliés de façon significative à l'ajustement de l'enfant. En effet, les mères d'enfant en difficulté de comportement sont principalement restrictives, possessives et ignorantes. Elles ont un contact froid avec l'enfant et sont souvent indifférentes. Les études portant sur les habiletés de l'enfant démontrent que les mères qui sont chaleureuses, attentives, acceptantes et qui font confiance à l'enfant, alimentent ce dernier au niveau de l'habileté verbale et non verbale, de la curiosité ainsi qu'au niveau scolaire. Contrairement aux enfants qui sont plutôt doués, ceux qui éprouvent un ralentissement au niveau verbal et non-verbal ainsi qu'au niveau scolaire, ont des mères généralement distantes, dominantes, punitives et rejetantes.

L'ensemble des études portant sur l'incidence des attitudes parentales sur le développement de la personnalité de l'enfant, nous amène à croire que l'influence du milieu et des méthodes d'intervention en éducation sur la

personnalité apparaît certaine. En analysant plus profondément certaines catégories d'attitudes parentales, nous verrons plus clairement leurs impacts sur le développement de la personnalité de l'enfant.

L'impact de différentes catégories d'attitudes parentales sur le développement de l'enfant

Citant Ruffino, (1976, voir: Pastor, 1980) Pastor affirmait que les attitudes parentales pouvaient être classées en deux catégories. La première catégorie regroupe les attitudes dites répressives. Ces dernières consistent à empêcher l'enfant d'agir pour mieux le protéger. Elles entraînent l'enfant dans une tendance à la passivité, à la dépendance et s'accompagnent souvent d'agressivité et d'instabilité. Ces attitudes peuvent être surprotectrices ou non (Murder, 1973, voir: Pastor, 1980). La surprotection se manifeste par un souci excessif du bien-être tant physique que psychologique de l'enfant. Ces attitudes se concrétisent par un interventionnisme permanent de la part des parents qui ont tendance à se substituer dans toutes les actions qui risqueraient de comporter quelques dangers ou quelques désagréments pour l'enfant.

La deuxième catégorie comprend les attitudes dites permissives. Ces dernières peuvent être de deux ordres: négatives ou positives. Les attitudes permissives-négatives sont caractéristiques des parents qui agissent avec un certain égoïsme. Ces derniers refusent de prendre en main leurs responsabilités en laissant l'enfant seul avec ses problèmes. Le plus souvent, il s'agit de parents qui considèrent comme un "esclavage" le fait d'avoir à s'occuper d'un enfant. Leur conscience d'un contentieux affectif avec leur enfant leur fait croire qu'ils peuvent se racheter à ses yeux en lui permettant ce que d'autres parents défendent aux leurs. L'enfant sera mal protégé des stimulations extérieures non compatibles avec son niveau de développement.

Les attitudes permissives-positives sont le propre des parents qui donnent à l'enfant une certaine latitude dans la réalisation et l'expression. Ces

parents s'attardent toujours à contrôler les situations, à maintenir un système éducatif cohérent qui donnent à l'enfant une sensation de liberté d'action mais accompagnée d'une sécurité totale, attestée par une constante disponibilité. Les enfants ainsi élevés disposent à la fois de la sécurité d'une image parentale solide et aimée, ainsi que d'une liberté d'action suffisante tout en étant dans une situation très favorable à leur évolution intellectuelle et affective. Ces attitudes se manifestent par l'acceptation. Accepter son enfant c'est admettre qu'il n'est qu'un enfant, c'est l'aider à quitter l'enfance, c'est le mettre dans une situation telle qu'il puisse assumer lui-même la part essentielle de sa propre éducation.

Plusieurs études se sont attardées sur les conséquences d'avoir des parents de différentes catégories soit: dominants, restrictifs, rejetants, démocratiques etc...sur l'enfant. En étudiant les résultats de différents chercheurs nous verrons que chacune des façons d'être des parents à effectivement une influence sur l'enfant. Certains modèles alimenteront les comportements d'inhibition chez l'enfant tandis que d'autres activeront les comportements déviants.

A. Attitude parentale dominante

Dans son étude, Symonds (1939) a comparé les enfants de parents dominants avec ceux dont les parents sont plutôt dociles. La dominance fût définie comme étant l'utilisation de beaucoup de contrôle, de restriction, de sévérité (punition sévère ou blâme) ainsi qu'une planification excessive pour les besoins de l'enfant (surprotection). La soumission fût définie comme étant le fait de donner à l'enfant une grande liberté, d'accéder à toutes ses demandes, d'être permissifs, de désertier ou de négliger l'enfant et/ou de démontrer un manque de discipline. Les enfants de parents dominants étaient

mieux socialisés, plus courtois, obéissants, simples, généreux et polis. Ils étaient aussi plus sensibles, conscients, gênés et effacés. Les enfants de parents soumis (permissifs) étaient plus désobéissants, irresponsables, désordonnés en classe et incapables d'être attentif.

Dans une étude antérieure, Carpenter et Eisenberg (1938) ont indiqué que sur 500 filles de niveau collégial, 50 évaluées comme "dominatrices" venaient d'une enfance où leur propre liberté et individualité était limitées. Les plus "soumises" comme celles gênées, dépendantes et anxieuses venaient presque entièrement de familles où les parents étaient dominateurs. Celles qui devaient avoir la permission de leur parents pour pratiquement tout, étaient à l'âge préscolaire soumises (21%) plutôt que dominatrices (2%).

Plus tard, Anderson (1940, voir: Anderson, 1968) identifia un groupe d'élèves de niveau secondaire venant de familles affectueuses, chaleureuses et où les adultes montraient peu de dominance. Il trouva ces enfants marqués par un haut niveau de maturité, de pondération (équilibre), de gaïeté, de coopération, d'obéissance et de responsabilité.

Lafore (1945) utilisant une technique directe d'observation, à fait deux visites d'une demi-heure dans les maisons de vingt et un enfants en garderie et rapporta que les parents qui présentaient de nombreuses instances dictatrices et qui interféraient souvent, recevaient beaucoup plus d'expression d'hostilité de la part de leur enfant. Les parents qui démontraient beaucoup de comportements blâmants, bousculants et punitifs, avaient des enfants qui pleuraient souvent. Les enfants qui étaient fréquemment menacés présentaient une nature apeurée. Les enfants qui étaient constamment mis en garde étaient peu débrouillard.

Brièvement, il a été démontré que le pouvoir d'assertion des parents sur l'enfant joue un rôle important lorsqu'il est utilisé par la mère dans des conditions d'implication maximum (ex.:après que l'enfant ait déjà résisté à une technique d'influence antérieur). Il semble que l'utilisation fréquente du pouvoir d'assertion "non-qualifié" dans ces conditions, contribue au développement d'hostilité chez l'enfant ainsi qu'un désir de pouvoir et d'une lutte élevée pour l'autonomie, (Hoffman, 1960).

Les résultats suggèrent que le père à une influence indirecte sur l'enfant lorsque son pouvoir d'assertion envers son épouse contribue à ce qu'elle utilise à son tour, un pouvoir d'assertion envers l'enfant. Le pouvoir d'assertion de la mère envers l'enfant, est en partie une réaction au pouvoir d'assertion de son mari envers elle.

Plus tard, McCord (1961) classait le niveau de contrôle des mères en trois catégories: excessif, normal et sous la normale. Le contrôle excessif est celui où la mère insiste pour que son garçon soit renfermé et soumis complètement à ses directives. Le contrôle normal reflète une implication dans le façonnage des activités de l'enfant à certains niveaux mais accorde de la liberté dans d'autres. Le contrôle dit sous la normale reflète une attitude de négligence et de non-implication. Les résultats indiquent que les garçons non-agressifs viennent fréquemment de familles où la mère utilise un contrôle excessif; les garçons qui s'affirment viennent en général de familles où la mère utilise un contrôle normal; finalement, les garçons agressifs viennent de familles où la mère utilise un contrôle sous la normale et excessif.

Une convergence considérable existe entre les résultats de ces études. Il semble qu'il existe des raisons de supposer qu'une domination adulte stricte et ferme, produira un enfant conforme et obéissant mais handicapera celui-ci

à l'initiative et le chargera probablement d'une timidité et d'un sens d'inadéquacité. Un traitement plus permissif semble favoriser plus d'indépendance et d'agressivité chez les enfants. Ils sont moins dociles mais semblent être, d'après certaines études, plus populaires et plus considérés que d'autres.

B. Attitude parentale agressive

Un peu différemment, Bandura (1973) a exploré, dans une série d'expériences en laboratoire, l'effet d'une création d'un modèle de comportement sur l'enfant. Dans cette étude, un groupe d'enfant à la maternelle était exposé à un modèle d'adulte agressif alors qu'un autre groupe était exposé à un modèle d'adulte soumis et non-agressif. Les enfants étaient à un autre moment, testés au niveau de l'imitation des comportements agressifs lorsque le modèle était absent. Manifestement, les enfants qui ont été exposés au modèle agressif, se comportaient avec significativement plus d'agressivité que les enfants de l'autre groupe, tandis que ceux exposés au modèle passif, manifestaient moins d'agressivité.

Antérieurement, McCord et al., (1959, voir: McCord, 1961) ont supporté l'hypothèse que les garçons élevés avec des modèles parentaux déviants, avaient plus de possibilité de participer dans des activités antisociales. Plus tard, les mêmes auteurs (1961) trouvèrent que la déviance parentale, telle que l'agressivité, l'évasion ou d'autres façons excentriques d'être dans une famille, était en corrélation avec l'agressivité chez l'enfant. Par contre, ils conclurent aussi qu'un modèle agressif n'assure pas à lui seul l'agressivité chez l'enfant.

C. Attitude parentale rejetante

En étudiant les effets de différentes disciplines sur le comportement de l'enfant, Baldwin, Kalhorn et Breese (1945) se sont, entre autre, arrêtés sur les enfants rejetés par leur parents. Ils ont soulevé le fait que les enfants rejetés "activement" sont marqués au cours de leur développement, par une attitude de non-conformisme émotionnelle élevée. Ils se rebellent contre les pressions et les restrictions de leur environnement, ils sont moyens au niveau intellectuel et l'utilisation de leur intelligence est moindre en termes d'originalité et de créativité.

D'un autre coté, l'enfant dont le rejet est moins actif, tend à être plus curieux et plus actif socialement. Son ajustement à la maternelle, se fait à travers des expériences physiques, on pense ici à la bagarre. Finalement, ce groupe n'est pas très émotionnel ni résistant comme le sont les enfants rejetés plus "activement".

Horney (1937) dans une étude antérieure, a décrit le rejet "voilé" ou "subtil", comme étant essentiellement dévastateur.

Plus tard, Kinstler (1961) en est venu à conclure que les mères de jeune garçon qui bégaye rejettent leur enfant de manière "voilé" beaucoup plus que les mères d'enfant qui parle normalement.

Les parents qui rejettent et détestent leur garçon produisent vraisemblablement plus de garçon agressif. Ces parents ont une relation "froide" avec leur enfant. La grande majorité des garçons agressifs (95%) ont été élevés dans des familles où au moins un des parents était émotionnellement rejetant; la majorité des enfants non-agressifs ont été élevés par des parents affectueux.

D. Attitude parentale restrictive

D'un autre côté, dans une étude rapportée par Schaeffer (1965), Radke (1946) a trouvé que les attitudes parentales telles: l'autocratie, la restriction et l'utilisation d'une discipline sévère, sont reliées aux problèmes de l'enfant. Les conclusions étaient basées sur 11 différences significatives à un seuil de .05. Il est également ressorti de son étude sur les enfants en maternelle, que ceux qui avaient des parents restrictifs démontraient des comportements inhibés et de retrait social.

Hoffman, Rosen et Lippitt (1960) ont trouvé qu'une restriction extrême ainsi qu'une dominance parentale, occasionnaient généralement un refus d'autonomie de la part de l'enfant.

De leur côté, Kagan et Moss (1962) ont considéré les effets d'une mère restrictive en relation avec l'âge de l'enfant. La restriction parentale était définie en termes de degré auquel la mère tentait de forcer son enfant, à l'aide de punitions et de menaces, à adhérer à ses propres standards. Egalement du degré auquel une déviation à ces standards était punie. La restriction de la mère fût évaluée à partir de toutes les observations et les entrevues disponibles, et un score moyen à été déterminé pour trois périodes d'âge (naissance à 3 ans, 3 à 6 ans, 6 à 10 ans).

Les résultats de cette étude indiquent qu'une restriction précoce semble de loin, avoir un plus grand pouvoir d'inhibition qu'une restriction tardive. Une restriction à un âge plus élevé, qu'il produise un enfant conforme et dépendant ou non, semble générer davantage de comportements d'hostilité chez l'enfant.

E.Attitude parentale punitive

Faisant partie d'une recherche sur les enfants en maternelle, Sears et al., (1953) ont examiné les conséquences des punitions de la mère sur les comportements agressifs de l'enfant. La punitivité était en grande partie définie par le degré de douleur physique ou d'inconfort généré par la mère lorsque l'enfant agit de façon agressive ou asocial. Contrairement aux attentes des chercheurs, soit que les punitions pour l'agression devraient agir de façon à inhiber cette expression, les découvertes étaient les suivantes: pour les garçons, il y avait une relation positive entre la punition et l'agression manifesté à l'école. Pour les filles, celles qui étaient punies plus ou moins fréquemment par leur mère montraient moins d'agressivité à l'école que celles qui étaient modérément punies par leur mère.

Utilisant 30 de ces mêmes sujets, un an plus tard, avec la même échelle de punition maternelle, Hollenberg et Sperry (1951) trouvèrent une relation positive directe entre la punition maternelle et l'agression sur les poupées ou jouets chez les filles et les garçons. Ceci suggère qu'un haut niveau de punition maternelle produit effectivement une forte réaction agressive et ce, autant chez les filles que chez les garçons.

Hoffman (1960) apporta de plus amples évidences sur la relation entre une approche punitive comme discipline et l'agressivité chez l'enfant. Les témoignages de parents sur les interactions d'une journée complète avec leur enfant à la maternelle, furent codés comme reflétant la fréquence avec laquelle la tentative initiale de contrôler l'enfant consistait en commandes directes, en menaces, en privation matérielle ainsi que par la force physique sans explication. La seconde variable reflétait la fréquence avec laquelle les mêmes procédures étaient utilisées lorsque la première tentative de gagner la conformité à été manquée. Plusieurs corrélations ont été trouvées entre le pouvoir d'assertion de la mère (et non du père), et l'hostilité de l'enfant envers

les autres enfants, ainsi qu'une résistance à l'influence des professeurs. En général, les résultats appuient la supposition commune qu'une discipline restrictive alimente des comportements d'inhibition et qu'une discipline permissive alimente plus des comportements non-inhibés.

Dans leur étude sur les corrélations familiales et l'agressivité chez le jeune garçon, McCord et al., (1961) soulèvent que des attaques parentales directes sur le garçon, quelles soient manifestées par une discipline punitive physique, ou une utilisation fréquente de menaces ou de bâtons envers le garçon, ces attaques étaient associées à un niveau élevé de comportements agressifs chez l'enfant. Présument, cette forme de comportement parentale est nettement frustrante pour les désirs de dépendance du garçon; le rejet parental lui apprend tôt dans la vie que les autres êtres humains sont menaçants et agressifs.

Becker et ses collègues (1964) ont reproduit presque exactement les données reliant la punitivité chez la mère et l'évaluation, par les professeurs, de l'agressivité chez les enfants. L'agressivité des garçons à l'école était reliée à l'utilisation de punitions physiques par la mère.

Certains parents explorent une intention non-punitive dans la discipline de leur enfant; ils raisonnent avec lui, lui donne certains privilèges ou lui indique leur désaccord verbalement. D'autres parents utilisent la technique "punitive directe": si l'enfant désobéit, ils réagissent avec un abus de colère ou en donnant des coups à l'enfant.

F. Attitude parentale indulgente

La famille indulgente, à moins qu'elle soit hautement intellectuelle, n'est pas stimulante. D'un autre côté, la famille indulgente est, au moins durant

l'âge préscolaire, une place chaleureuse, amicale et met une emphase sur les comportements sociaux. Les enfants d'une telle famille tendent à être gentils et sociables à la maternelle, mais quelque peu inactifs. A l'âge scolaire, les enfants de ces familles semblent moins bien ajustés: ils sont insécures émotionnellement et plutôt gênés dans un groupe. Ils sont toujours inactifs et non-agressifs mais l'aspect amical de leur comportement est disparu.

G. Attitude parentale démocratique

Par ailleurs, Baldwin et al., (1945) ont étudié l'influence de la famille démocratique. Ils ont découvert que cette famille semble entourer l'enfant d'une atmosphère de liberté, et de rapport émotionnel. La famille démocratique encourage la liberté d'exploration et d'expérimentation fournissant ainsi une stimulation intellectuelle avec un minimum d'infantilisation. A travers son développement, l'enfant d'une telle famille semble être évalué positivement sur des comportements reflétant un type d'activité à caractère social. En plus d'être émotionnellement sécurisée et non-excitable l'enfant développe un attachement avec ses parents et il est capable de bien s'ajuster avec ses professeurs.

Les variables que nous venons de discuter, soit la dominance, le rejet, la restriction et la punition ont certains traits en commun. Ces attitudes et actions sont toutes, présumément, des attaques directes sur le sens de la sécurité de l'enfant; elles tendent toutes à briser la perception du garçon de lui-même comme personne qui a de la valeur. En effet, l'enfant de parents dominants sera conforme et obéissant mais sera timide, aura peu d'initiative et sera chargé d'un sens de d'inadéquation. Egalement, l'enfant rejeté par des parents dominants sera instable émotionnellement, moyen au niveau intellectuel et rebelle. L'enfant de parents restrictifs aura des comportements

d'inhibitions et de retrait social. Finalement, celui dont les parents sont punitifs, aura des comportements agressifs et hostiles à l'extérieur de la maison.

D'un autre côté, l'enfant provenant d'une famille indulgente sera plutôt gentil et sociable. Un peu plus tard par contre, cet enfant sera gêné et instable émotionnellement. Finalement, l'enfant de parents démocratiques, en plus d'être entouré d'une atmosphère de liberté et de rapport émotionnel, sera encouragé au niveau de l'expérimentation et stimulé sur le plan intellectuel.

Variables susceptibles d'influencer les attitudes parentales

Après s'être arrêté sur l'importance et l'impact des attitudes parentales sur le développement de la personnalité de l'enfant, ainsi que sur certaines différences d'attitude et de comportement entre les pères et les mères, il sera intéressant d'analyser certaines variables pouvant influencer ces attitudes.

A. Classe sociale et attitude parentale

Le statut socio-économique des familles influence de façon significative l'attitude de celles-ci envers l'éducation et l'école. Havighurst et Neugarten (1962) (voir: Cliche, 1976) rapportent que les adultes de niveau socio-économique supérieur sont eux-mêmes plus instruits que les adultes des autres niveaux. Ils accordent donc une valeur considérable à l'éducation. Ce qu'ils attendent de leur enfant, c'est qu'il finisse le collège et qu'il profite le plus possible, de ses expériences scolaires. Les adultes de niveau socio-économique moyen considèrent l'éducation scolaire comme très importante, surtout pour préparer leur enfant à un succès futur dans sa vie professionnelle. Ceux de niveau socio-économique inférieur tendent à considérer l'instruction avec scepticisme et à voir l'école et ses méthodes comme étant contraires à leur propres valeurs.

Dans une étude réalisée pour le ministère des Affaires Sociales du Québec, Cliche (1976) a aussi démontré que la qualité des relations parent-enfant est liée, d'une certaine façon, à la condition socio-économique des parents. Ici, la classe sociale est typiquement définie en termes du niveau de prestige de l'occupation du père. En comparant deux modèles d'éducation des enfants, Cliche a dressé de façon schématique, les résultats auxquels Chisman (1966) était parvenue .

Le tableau présenté par Cliche fait nettement ressortir que les attitudes répressives et permissives-négatives sont prédominantes chez les familles pauvres alors que, les familles riches se rapprochent plus du modèle idéal (attitudes permissives-positives et d'acceptation).

Une étude menée par Pastor (1980) sur ce même sujet arrive à la conclusion que les attitudes permissives-positives et d'acceptation sont plus apparentes dans les familles de niveau socio-économique supérieur. De plus, l'on semble favoriser la communication parent-enfant et être plus ouvert au dialogue dans les familles de niveau socio-économique moyen. Les parents de familles aisées semblent accorder plus de confiance à l'enfant en lui laissant une certaine autonomie et en lui donnant quelques responsabilités. L'enfant évoluerait dans une forme souple de structuration de l'environnement où l'on préconiserait un modèle d'éducation basé sur la non-directivité. Dans les familles socio-économiquement faibles, on semble adopter une forme plus rigide de structuration de l'environnement familial. Le modèle d'éducation de l'enfant serait plutôt traditionnel avec une préoccupation pour la discipline et pour le respect de l'autorité. Dans ce groupe, les intérêts des familles sont axés sur des priorités d'ordres pratiques, dans un champ limité d'activités.

D'autre part, Bernard-Claveau (1981) a pu conclure au terme de son étude, que plus les sujets appartiennent à un haut niveau socio-économique, plus ils ont tendance à exprimer des aspirations élevées pour leur enfant. Certains auteurs ont démontré que les aspirations exprimées par les parents, pour leur enfant, constituent une influence importante dans le cheminement de l'enfant.

Antérieurement, Hoffman (1963) présentait de façon similaire, l'hypothèse que les parents qui ont des attitudes autoritaires seront plus coercitifs envers leur enfant. Toutefois, Hoffman conclua que cela était vrai seulement pour les mères et les pères de classe moyenne.

En général, les recherches systématiques ont surtout mis l'accent sur la classe moyenne (professionnels, propriétaires, administrateurs etc...) et la classe ouvrière (travailleurs d'habileté manuelle avec des emplois permanents). Peu d'attention a été portée à la classe supérieure. Généralement, les recherches ont montré que les parents de classe moyenne procuraient plus de chaleur, utilisaient davantage le raisonnement, et démontraient leur déception ou leur culpabilité au moment de discipliner l'enfant. Ils démontraient aussi plus de permissivité face aux demandes d'attention de la part de l'enfant, les comportements sexuels, l'agressivité envers les parents, les manières à la table, la propreté et le calme, les règles du coucher et l'obéissance en générale. En contrepartie, les parents provenant de la classe ouvrière utilisaient de leur côté, davantage le ridicule, les cris ou les punitions physiques dans la discipline de l'enfant, et étaient généralement plus restrictifs (Bronfenbrenner, 1958, Sears et al., 1957)

En résumé, les parents, dépendant de leur statut socio-économique, présentent une très grande différence dans leurs attitudes et comportements,

à l'égard de l'éducation de leur enfant. Egalement, toutes les études qui ont mis en relation les attitudes parentales et le niveau socio-économique ont observé que les parents de milieu aisé démontrent des attitudes éducatives plus flexibles et donc plus apte à établir une bonne adaptation chez l'enfant que ceux de milieu moins favorisé.

B. Psychopathologie parentale

Une revue de littérature courante suggère qu'il existe au moins deux facteurs d'ajustement parental reliés aux difficultés chez l'enfant: la psychopathologie générale chez les parents et la discorde maritale. Plusieurs études comparant les enfants référés en clinique et ceux non-référés ont trouvé une relation positive entre la présence de difficultés de comportement chez l'enfant et l'observation de psychopathologie parentale au cours d'entrevues psychiatriques (Jenkins, 1966).

De la même façon, Gibson (1969) a trouvé que la délinquance était plus fréquente dans les familles unies, intactes mais malheureuses, que dans les familles brisées et heureuses.

La relation entre la déviance chez l'enfant et la discorde maritale est moins bien définie. L'observation d'interactions familiales, lors de situations structurées, semble confirmer qu'il existe une plus haute discorde maritale dans les familles avec enfants référés en clinique que dans les familles avec enfant sans difficulté (Schuhman, 1972).

En 1971, Rutter a mis l'emphase sur la relation entre la déviance chez l'enfant et la discorde maritale. En revoyant la relation entre la séparation parent-enfant et le comportement antisocial de l'enfant, il trouva que ce n'était pas la séparation elle-même mais plutôt la discorde familiale entourant cette

séparation qui semblait cruciale dans le développement du comportement antisocial. De son côté, Farrington (1973) (voir: West et Farrington, 1973) a trouvé que 42.9% des jeunes qui sont devenus agressifs entre 14 et 18 ans vivaient dans une famille où une discorde maritale était apparue dans la période d'intervention. Ces résultats furent comparés avec un certain nombre d' enfants qui sont devenus agressifs dans cette même période mais qui vivaient dans des familles caractérisées par une harmonie maritale.

En résumé, les études que nous venons d'analyser, démontrent qu'il existe bel et bien un lien entre les troubles de comportement chez l'enfant et la psychopathologie parentale. Il semble effectivement exister dans les familles avec un enfant présentant des troubles de comportement, soit des troubles psychologiques chez les parents, soit une mésentente familiale ou une discorde maritale.

Hypothèse de recherche

Cette revue de littérature sur les attitudes parentales envers l'éducation démontrent plusieurs choses. Premièrement, que les attitudes parentales sont significativement reliées à l'ajustement de l'enfant et à sa personnalité. Deuxièmement, que certaines attitudes parentales ou groupes d'attitudes créent une atmosphère saine pour la croissance émotionnelle de l'enfant.

De plus, les attitudes parentales qui sont surprotectrices, rejetantes, sévères, dominatrices et soumises sont des traits parentaux qui semble associés aux difficultés chez l'enfant.

Au contraire, les attitudes parentales de nature démocratiques, acceptantes, empathiques et compréhensives engendrent des attitudes émotionnelles saines dont bénéficie l'enfant.

Les recherches dans ce domaine indiquent que les relations parent-enfant sont cruciales et que les attitudes parentales "...envers l'éducation de l'enfant et la vie familiale sont d'importantes influences dans le développement de l'enfant". (Bell, 1958).

Bien que plusieurs études se sont penchées sur les attitudes parentales et leurs effets sur le développement de la personnalité de l'enfant, la présente recherche vise plus particulièrement l'étude des attitudes et comportements de parents d'enfant de 3 à 5 ans.

S'appuyant donc sur notre recension des écrits, notre hypothèse de recherche est la suivante:

"Il existe des différences d'attitudes et de comportements entre les parents d'enfant qui présente des troubles de comportement et les parents d'enfant n'en présentant pas. Chez les parents d'enfant avec trouble de comportement, les attitudes et les comportements seront significativement plus négatifs que ceux (celles) de parents d'enfant ne présentant pas de trouble de comportement".

Chapitre II

Méthodologie

Notre étude se propose de vérifier s'il existe des différences entre les attitudes des parents qui ont un enfant présentant des troubles de comportement et celles des parents dont leur enfant n'en présente pas. Il s'agit en fait, de la perception que les parents ont de leurs agirs avec l'enfant.

Rappelons ici notre hypothèse de recherche qui mentionne qu'il "existe des différences d'attitudes et de comportements entre les parents d'enfant présentant des troubles de comportement et les parents d'enfant qui n'en présente pas. Chez les parents d'enfant présentant des troubles de comportement, les attitudes et les comportements seront significativement plus négatives que ceux (celles) des parents d'enfant sans trouble de comportement".

Le présent chapitre décrit les aspects méthodologiques de l'étude. Dans un premier temps nous définissons les variables, par la suite nous décrivons les caractéristiques de l'échantillon, les instruments de mesures utilisés, ainsi que le déroulement de l'expérimentation.

Définition des variables

Dans le cadre de cette recherche la variable indépendante est caractérisé par le type d'enfant soit: l'enfant qui présente des troubles de comportement et l'enfant qui ne présente pas de trouble de comportement. La variable dépendante est l'attitude des parents et finalement nos variables contrôles sont: le statut socio-économique, le sexe des parents ainsi que le sexe des enfants qui dans les écrits sont considérés comme pouvant influencer les attitudes parentales.

Variable indépendante

La variable indépendante se caractérise par le type d'enfant: avec troubles de comportement (A.T.C.) ou sans trouble de comportement (S.T.C.). Par enfants présentant des troubles de comportement nous entendons ici des enfants qui à l'échelle d'agressivité du Questionnaire d'Evaluation du Comportement au Prescolaire (Q.E.C.P.) présentent un score de 3 et plus pour les filles et de 8 et plus pour les garçons. Par enfant sans trouble de comportement nous entendons les enfants qui à cette même échelle présentent un score en deça de 2 pour les filles et en deça de 7 pour les garçons. Ce critère provient des recherches menées par Tremblay et ses collaborateurs de l'Ecole de psycho-éducation de l'Université de Montréal (Tremblay et Baillargeon, 1981).

Variable dépendante

La variable dépendante est l'attitude parentale. Nous définissons l'attitude parentale par les croyances éducatives et les types de comportements éducatifs auxquels adhèrent les parents concernant l'éducation de son enfant. L'attitude parentale, telle que mesurée par le Questionnaire Passe-Partout (Q.P.P.) du ministère de l'Education concerne, les aspects liés à la confiance du parent en lui-même, le sens des responsabilités, les communications ainsi que les relations parents-enfants, la confiance en l'enfant etc...

Variables contrôles

Statut socio-économique: cette variable a été contrôlée en prenant soin de sélectionner les familles dans des garderies considérées comme accueillant des enfants de familles de classe moyenne.

Sexe des parents: les familles qui ont participé à la recherche sont toutes biparentales: le père et la mère ont, chacun de leur côté, répondu au Q.P.P.. Nous contrôlons cette variable dans nos traitements statistiques.

Sexe des enfants: ici nous avons fait en sorte qu'il y ait le même nombre ou presque, de garçons et de filles dans les deux groupes soit les familles avec enfant présentant des troubles de comportement et les familles avec enfant sans trouble de comportement.

Sujets

Une quarantaine de familles ont participé à la recherche. Vingt familles avec un enfant de 3 ans et demie à 5 ans présentant des troubles de comportement, et vingt familles avec un enfant du même âge ne présentant pas de trouble de comportement. Les sujets ont été choisis en fonction des critères suivants: intérêt des parents à collaborer, être une famille biparentale.

Au printemps de 1988 cinq garderies de la région 04 - la garderie Fleur De Soleil de Plessisville, la garderie la Marmaillerie de St-Ferdinand, la garderie Educative Rayon De Soleil et La Maison Des Amis de Victoriaville ainsi que l'Halte Garderie l'Arc-En-Ciel également de Victoriaville - ont été consultées pour nous aider à recueillir notre échantillon d'enfants et de parents. Après avoir exposé le but de la recherche au responsable de la garderie (directeur ou directrice), celui-ci le présentait à son tour au conseil d'administration de la garderie qui acceptait ou non de collaborer.

Si la garderie acceptait, elle nous remettait alors la liste des parents d'enfants de 3 ans et demie à 5 ans avec qui nous communiquions par téléphone pour leur présenter le but de notre étude. Si les parents étaient intéressés à collaborer à la recherche, ils devaient alors (le père et la mère) répondre au questionnaire Passe-Partout du ministère de l'Education qui est

destiné aux parents. Ce questionnaire était disponible au bureau du directeur ou de la directrice de la garderie.

Suite à cette étape, les jardinières des garderies complétaient le Questionnaire d'Evaluation du Comportement au Prescolaire (Q.E.C.P.) pour chaque enfant dont les parents avaient accepté de collaborer à notre recherche.

En récupérant et en corrigeant les questionnaires dûment remplis, tant par le père que par la mère pour le Q.P.P., ainsi que par les jardinières des garderies pour le Q.E.C.P., nous avons pu former nos deux groupes de familles, c'est à dire vingt familles avec un enfant de 3 ans et demie à 5 ans présentant des troubles de comportement et vingt familles avec un enfant du même âge sans trouble de comportement. Le tableau 1 présente l'échantillon des sujets:

tableau 1

Le sexe et le type d'enfants participant à la recherche (N=40)

Sexe	Groupe A.T.C.	Groupe S.T.C.	Total
garçons	10	9	19
filles	10	11	21
Total	20	20	40

Instruments de mesure utilisés

Deux instruments de mesure ont été utilisés pour mesurer d'une part, notre variable indépendante et d'autre part notre variable dépendante.

Questionnaire d'Evaluation du Comportement au Prescolaire (Variable indépendante)

Dans un premier temps, afin de discerner les enfants présentant des troubles de comportement de ceux n'en présentant pas, nous avons utilisé le Questionnaire d'Evaluation du Comportement au Prescolaire (Q.E.C.P.) créé à l'origine par Rutter (1967), pour les élèves du primaire, et adapté par Behar et Stringfield (1974) ainsi que Fowler et Park (1979) (voir: Tremblay et al., 1981) pour le pré-scolaire. Le Q.E.C.P. est habituellement complété par le titulaire de classe ou de groupe. Dans cette étude, ce sont les jardinières des garderies qui ont complété le Q.E.C.P. après que nous nous soyons assuré que celles-ci avaient une bonne connaissance des enfants à être évalués. Cet instrument a déjà été utilisé à plusieurs reprises pour de gros échantillons d'enfants des classes maternelles à la Commission des Ecoles Catholiques de Montréal (C.E.C.M.) par l'équipe de Tremblay de l'Ecole de psycho-éducation de l'Université de Montréal (Desmarais-Gervais et Tremblay, 1984; Tremblay et Baillargeon, 1984). Le Q.E.C.P. permet d'obtenir une estimation de la fréquence et des types de comportements agressifs et de retrait social présentés par l'enfant dans ses interactions avec les pairs.

Le Questionnaire d'Evaluation du Comportement au Prescolaire (Q.E.C.P.) se présente en deux versions, une version "comportements inadaptés" qui contient 28 items et une version "comportements inadaptés-prosociaux" qui englobe 48 items. Pour la présente recherche, nous avons utilisé cette deuxième version . Les 20 questions portant sur les comportements prosociaux ont été ajoutées par l'équipe de recherche de Tremblay (Tremblay, Charlebois et Gagnon, 1985).

La version "comportements inadaptés" (28 items) donne, en plus du score "total inadaptation", deux scores identifiés par une analyse factorielle: le score "agressivité-hyperactivité" et le score "anxiété-retrait social". Le score

"total inadaptation" est obtenu tout simplement par l'addition des résultats aux 28 items du questionnaire. Le score "agressivité-hyperactivité", par l'addition de 13 items contenant des descriptions de comportements agressifs et hyperactifs. Et le score "anxiété-retrait social", par l'addition de six items contenant des descriptions de comportements anxieux et de retrait social.

La version "comportements inadaptés et prosociaux"(48 items) donne, en plus des trois scores décrits ci-haut ("total inadaptation","agressivité-hyperactivité","anxiété-retrait social") un score "comportements prosociaux". Ce score est obtenu par l'addition des 20 items décrivant des comportements prosociaux.

Le type de réponse possible pour chacun des items est: ne s'applique pas (0 point), comportement occasionnel (1 point) et comportement fréquent (2 points). Ceci pour les deux versions du questionnaire.

Il n'y a pas eu d'étude de fidélité du Q.E.C.P. depuis sa traduction en français. Par contre, plusieurs études antérieures (Rutter, 1967; Behar et Stringfield, 1974; Zimmermann-Tansella et al., 1977 et Weir et Duveen, 1981; voir: Tremblay et Desmarais-Gervais, 1985) ont montré, par les méthodes test-retest et interjuge, que l'instrument pouvait être utilisé de façon fidèle par des enseignants qui ont une bonne connaissance de l'enfant.

La validité d'un instrument de mesure se construit au fur et à mesure de son utilisation. Nous possédons actuellement plusieurs indices de la validité de la version de Rutter (1967) ainsi que de celle de Behar et Stringfield (1974) et de Tremblay, Gagnon et Piché (1987) (voir: Tremblay, Charlebois, Gagnon, 1987). L'annexe A présente l'instrument.

Questionnaire Passe-Partout (Variable dépendante)

Notre variable dépendante de son côté, soit les attitudes et comportements parentaux, a été évalué à l'aide du questionnaire révisé de "Passe-Partout" du ministère de l'Éducation du Québec.

Ce questionnaire comprend 74 items dont 34 correspondants aux attitudes éducatives des parents et 40 items correspondants aux comportements des parents face à l'éducation de leur enfant.

Cet instrument a été inspiré initialement des questionnaires de Block "Child-Rearing Practices Report" (C.R.P.R., 1973) et de Hereford "Parent Attitude Survey Scale" (P.A.S.S., 1963). Block (1973) a validé les items de son questionnaire (C.R.P.R., 1973) en observant les comportements réels des parents et en les confrontant à leurs croyances face aux différents énoncés concernant l'éducation des enfants.

Le style des items varie de la forme personnelle à la forme impersonnelle. En effet, certains de ces items sont formulés en termes de comportements réels (ex: "je laisse souvent mon enfant...") alors que les autres sont décrits en termes de principes (ex: "élever des enfants est un travail..."). Ainsi, les échelles du C.R.P.R. éliminent un problème méthodologique important rencontré dans la composition d'autres questionnaires d'attitudes, c'est-à-dire l'incongruence entre les affirmations des parents et leur comportement réel.

Le questionnaire de Block contrôle également la tendance des sujets à répondre de façon catégorique (absolument en accord, absolument en désaccord). Pour ce faire, les différents énoncés sont exprimés alternativement selon les formes positives et négatives (ex: "j'aide mon enfant...", "je ne lui permet pas de...").

Ainsi, les recherches de Block (1973) contribuent à améliorer la validité et l'efficacité de l'utilisation de l'enquête par questionnaire.

Par ailleurs, Legault (1981) élabore un autre instrument de mesure des attitudes parentales: le Questionnaire Passe-Partout élaboré à partir des questionnaires de Block (1973) et de Hereford (1963). Ce Questionnaire comprend un ensemble de 72 propositions pouvant être regroupées en 11 thèmes ou échelles qui seront décrits ultérieurement. D'après ce questionnaire, les parents ont à juger s'ils acceptent ou rejettent le contenu de chaque proposition.

Ainsi, pour chaque énoncé, il y a quatre types de réponse possibles: totalement d'accord, plutôt d'accord, plutôt en désaccord, totalement en désaccord.

Suite à une première expérimentation, auprès de 1800 parents québécois, les qualités psychométriques du questionnaire sont démontrées et une nouvelle version est réalisée en 1981.

La correction du questionnaire se fait en attribuant à chacun des items une valeur numérique allant de tout à fait d'accord (1) à tout à fait en désaccord (4). Ainsi pour la partie "attitude", plus les moyennes tendent vers la cote 1, plus elles correspondent à des attitudes parentales positives; plus elles tendent vers la cote 4, plus elles correspondent à des attitudes parentales considérées plus négatives pour le développement de l'enfant. Pour la partie "comportement" ce sera l'inverse; plus les moyennes tendent vers la cote 4, plus elles correspondent à des comportements positifs de la part des parents; plus les moyennes tendent vers la cote 1, plus elles correspondent à des comportements parentaux qualifiés comme plus négatifs pour l'éducation de l'enfant.

L'évaluation de la consistance interne et de la stabilité de l'instrument indique que chacune des échelles a une consistance interne relativement grande. En effet, la valeur de alpha de Cronbach varie de 0.58 à 0.69 pour la partie "attitude" et de 0.38 à 0.61 pour la partie "comportement".

Les relations entre les différentes échelles d'attitude éducative sont toutes positives et significatives. Les composantes des attitudes éducatives qui sont étudiées se décrivent comme suit:

A. Les composantes des attitudes éducatives

(A1) attitude 1 _ confiance en soi

(A2) attitude 2 _ sentiment de responsabilité des parents

Ces composantes concernent les parents face à eux-mêmes en tant que parents.

(A3) attitude 3 _ acceptation du développement de l'enfant

(A4) attitude 4 _ communication parent-enfant

(A5) attitude 5 _ confiance de l'enfant

Ces attitudes s'appliquent aux relations parent-enfant et sont essentiellement liées au développement de l'autonomie de l'enfant, autonomie qui est une caractéristique positive fondamentale au développement harmonieux de l'enfant.

Quant aux composantes reliées aux comportements des parents, elles sont les suivantes:

B. Les composantes reliées aux comportements

(C1) comportement 1 _	le développement général de l'enfant comportements qui réfèrent à la façon dont les parents envisagent leur rôle d'éducateur.
(C2) comportement 2 _	le développement émotionnel de l'enfant comportements qui réfèrent à la façon dont l'enfant peut arriver à maîtriser ses émotions tout en pouvant les exprimer.
(C3) comportement 3 _	développement de la socialisation (aspect normatif)
(C4) comportement 4 _	développement de la socialisation (aspect expressif) comportements qui permettent d'évaluer comment est envisagée la socialisation de l'enfant.
(C5) comportement 5 _	relations parent-enfant comportements permettant de relever avec quelle facilité la situation parentale est vécue.
(C6) comportement 6 _	règles disciplinaires comportements relatifs à la discipline permettant de connaître les différentes modalités de contrôle employées par les parents.

Ainsi, le Questionnaire Passe-Partout (1981) est constitué de deux parties (attitudes et comportements) considérant respectivement 5 à 6 aspects différents. Les échelles d'attitude évaluent les croyances ou principes des parents, tandis que les échelles de comportements vérifient les actions

parents, tandis que les échelles de comportements vérifient les actions concrètes des parents auprès de leur enfant (Bertrand, 1986). L'annexe B présente l'instrument.

Dans le chapitre suivant nous décrivons les stratégies utilisées pour le traitement des données ainsi que la présentation et la discussion des résultats.

Chapitre III

Analyse des résultats

Ce chapitre comprend quatre parties. La première partie présente la stratégie de traitement des données. La deuxième partie présente les statistiques descriptives issues des deux instruments: le Questionnaire d'Evaluation du Comportement au Prescolaire (Q.E.C.P.) et le Questionnaire Passe-Partout (Q.P.P.). La troisième partie vérifie l'hypothèse de recherche qui nous indique "qu'il existe des différences d'attitudes et de comportements entre les parents d'enfant présentant des troubles de comportement et les parents d'enfant n'en présentant pas. Enfin, la quatrième partie discute les résultats obtenus.

Stratégie de traitement des données

Afin de vérifier notre hypothèse de recherche qui précise que nous devrions retrouver des différences significatives au Questionnaire Passe-Partout entre les parents d'enfant avec troubles de comportement et les parents d'enfant sans trouble, nous allons procéder comme suit: à l'aide de l'analyse de la variance, nous vérifions s'il existe des différences significatives au seuil de $p < .05$ en comparant systématiquement les résultats aux Q.P.P. des parents d'enfant avec troubles de comportement (A.T.C.) aux parents d'enfant sans trouble de comportement (S.T.C.). Les résultats au Questionnaire Passe-Partout sont de trois ordres: le résultat parental (soit les moyennes entre le résultat du père et celui de la mère), le résultat du père et, le résultat de la mère. Ces résultats se présentent en plusieurs échelles; soit l'échelle (AT) ou Attitude total, l'échelle (CT) ou Comportement total. Chaque échelle "total" se subdivise en sous-échelles. Dans une première étape nous comparons nos deux groupes à l'échelle (AT) pour le parent, le père puis la

mère. Nous reprenons cette même procédure pour l'échelle (CT) puis en dernier lieu, nous vérifions chacune des sous-échelles.

Rappelons que pour les sous-échelles "attitudes", plus les moyennes tendent vers la cote 1, plus elles correspondent à des attitudes parentales positives; plus elles tendent vers la cote 4, plus elles correspondent à des attitudes parentales considérées plus négatives pour le développement de l'enfant.

Pour les sous-échelles "comportements", ce sera l'inverse: plus les moyennes tendent vers la cote 4, plus elles correspondent à des comportements positifs et plus elles tendent vers la cote 1, plus elles correspondent à des comportements considérés plus négatifs pour le développement de l'enfant.

Présentation des résultats

Résultats du Questionnaire d'évaluation du comportement au Préscolaire

Afin de discerner les enfants qui présentent des troubles de comportement de ceux qui n'en présentent pas nous tenons compte de l'échelle "agressivité" du Q.E.C.P. Les enfants qui présentent un score de 3 et plus pour les filles et de 8 et plus pour les garçons sont considérés comme ayant des troubles de comportement. Les enfants sans trouble de comportement ont, à cette même échelle, un score en deça de 2 pour les filles et en deça de 7 pour les garçons. Le tableau 2 présente les résultats du Q.E.C.P.

Tableau 2

Moyennes et écarts types aux échelles du Q.E.C.P. pour le groupe d'enfants (A.T.C.) (N=20) et le groupe d'enfants (S.T.C.) (N=20)

Echelles	Enfants (A.T.C.)		Enfants (S.T.C.)	
	X	E.T.	X	E.T.
Agres-hyper	11.25	4.5	2.6	2.58
Anxiété	4.1	2.51	4.35	2.21
Inadaptation	21.1	9.01	10.85	5.82
Prosociaux	21	6.76	18.45	5.83

Résultats du Questionnaire Passe-Partout

Nous présentons au tableau 3 les moyennes et les écarts types obtenus par les groupes de parents d'enfants (A.T.C.) et de ceux des groupes de parents d'enfants (S.T.C.). Nous y présentons aussi les résultats obtenus par les deux groupes de pères ainsi que par les deux groupes de mères.

Comparaison des deux groupes au niveau des échelles "total" d'attitudes (AT) et de comportements (CT)

A. comparaison des deux groupes de parents

Si nous observons les moyennes de la totalité des sous-échelles "attitudes" (AT) et des sous-échelles "comportements" (CT), nous constatons les différences significatives entre les parents d'enfants (A.T.C.) et les parents d'enfants (S.T.C.). Le tableau 4 présente ces résultats.

Tableau 3

Moyennes et écarts types aux échelles du Q.P.P. pour les
parents, les pères et les mères des enfants (A.T.C.) et (S.T.C.)

ÉCHELLES	<u>Parents d'enfants avec troubles de comportement</u>						<u>Parents d'enfants sans trouble de comportement</u>					
	<u>Parents</u>		<u>Pères</u>		<u>Mères</u>		<u>Parents</u>		<u>Pères</u>		<u>Mères</u>	
	\bar{X}	E.T.	\bar{X}	E.T.	\bar{X}	E.T.	\bar{X}	E.T.	\bar{X}	E.T.	\bar{X}	E.T.
ATTITUDES												
1	2.70	.50	2.64	.58	2.76	.58	2.32	.47	2.31	.47	2.33	.54
2	2.80	.41	2.75	.39	2.85	.49	2.50	.31	2.35	.36	2.65	.42
3	2.72	.46	2.72	.51	2.72	.48	2.66	.27	2.66	.31	2.66	.33
4	2.27	.55	2.31	.52	2.22	.63	1.76	.29	1.71	.29	1.81	.34
5	3.00	.33	3.03	.41	2.98	.34	2.49	.45	2.37	.39	2.60	.56
Total	2.70	.33	2.69	.31	2.71	.36	2.35	.26	2.28	.21	2.41	.34
COMPORTEMENTS												
1	1.94	.37	1.94	.43	1.94	.43	2.16	.51	2.19	.58	2.13	.56
2	2.50	.63	2.52	.68	2.48	.64	2.92	.32	2.96	.38	2.88	.41
3	2.10	.52	2.18	.58	2.03	.51	2.65	.23	2.70	.37	2.59	.22
4	2.18	.43	2.18	.43	2.19	.47	2.48	.39	2.46	.43	2.50	.44
5	2.19	.31	2.14	.34	2.25	.31	2.48	.16	2.51	.22	2.46	.18
6	2.09	.32	2.11	.33	2.06	.36	2.37	.28	2.37	.35	2.37	.33
Total	2.17	.29	2.18	.31	2.16	.30	2.51	.19	2.53	.21	2.49	.23

Tableau 4

Différence à la totalité des sous-échelles attitudes et comportements du Q.P.P.
entre les deux groupes de parents

Sous- échelles	Groupe A.T.C. X E.T.		Groupe S.T.C. X E.T.		dl	F	P
AT	2.7	.33	2.35	.26	1	14.25	0.00
CT	2.17	.29	2.51	.19	1	19.32	0.00

L'analyse de variance nous permet d'affirmer qu'il y a une différence significative entre les parents d'enfants (A.T.C.) et les parents d'enfants (S.T.C.) au niveau de la totalité des sous-échelles "attitudes" et des sous-échelles "comportements":

- AT ($F = 14.25$, $p < 0.00$), les parents d'enfants S.T.C. adoptent des attitudes parentales plus positives pour l'enfant.

- CT ($F = 19.32$, $p < 0.00$), les parents d'enfants A.T.C. adoptent des comportements plus positifs envers l'enfant.

B. comparaison des deux groupes de pères

Si nous comparons les moyennes au niveau de la totalité des sous-échelles "attitudes" et des sous-échelles "comportements" pour chacun des groupes de pères (pères d'enfant avec troubles et sans trouble), nous remarquons des différences significatives (voir au tableau 5).

Tableau 5

Différences à la totalité des sous-échelles "attitudes" et des sous-échelles "comportements" du Q.P.P. entre les deux groupes de pères

Sous-échelles	Groupe A.T.C.		Groupe S.T.C.		dl	F	P
	X	E.T.	X	E.T.			
AT	2.69	.31	2.28	.21	1	23.45	0.00
CT	2.18	.31	2.53	.21	1	18.81	0.00

L'analyse de variance nous permet, encore une fois, de constater qu'il y a une différence significative entre nos deux groupes de pères au niveau de la totalité des sous-échelles suivantes:

- AT ($F = 23.45$, $p < 0.00$), les pères d'enfants S.T.C. ont des attitudes parentales plus positives envers leur enfant.

- CT ($F = 18.81$, $p < 0.00$), les pères d'enfant S.T.C. ont des comportements plus positifs envers leur enfant.

C. comparaison des deux groupes de mères

Si nous observons les moyennes au niveau de la totalité des sous-échelles "attitudes" (AT) et des sous-échelles "comportements" (CT), nous constatons des différences entre les deux groupes de mères tel qu'indiqué au tableau 6.

Tableau 6

Différences à la totalité des sous-échelles "attitudes" et des sous-échelles "comportements" du Q.P.P. entre les deux groupes de mères

Sous-échelles	Groupe A.T.C.		Groupe S.T.C.		dl	F	P
	X	E.T.	X	E.T.			
AT	2.71	.36	2.41	.34	1	7.12	0.01
CT	2.16	.3	2.5	.23	1	15.41	0.00

L'analyse de variance nous permet d'affirmer qu'il existe une différence significative entre nos deux groupes de mères au niveau de la totalité des sous-échelles "attitudes" et des sous-échelles "comportements":

- AT ($F = 7.12$, $p < 0.01$), les mères d'enfants S.T.C. ont des attitudes plus positives envers leur enfant.

- CT ($F = 15.41$, $p < 0.00$), les mères d'enfants S.T.C. ont des comportements plus positifs envers leur enfant.

Comparaison des deux groupes au niveau des sous-échelles "attitudes" (A1,A2,A3,A4,A5) et des sous-échelles "comportements" (C1,C2,C3,C4,C5,C6)

A. Comparaison au niveau des sous-échelles "attitudes"

1. comparaison des deux groupes de parents

Si nous observons les moyennes aux sous-échelles confiance en soi (A1); sentiment de responsabilité des parents (A2); acceptation du développement de l'enfant (A3); communication parents-enfant: degré d'empathie (A4); confiance en l'enfant (A5), nous constatons plusieurs

différences entre les parents d'enfants (A.T.C.) et les parents d'enfants (S.T.C.) (voir au tableau 7).

Tableau 7

Différence aux sous-échelles "attitudes" du Q.P.P. entre les deux groupes de parents

Attitudes parentales	Groupe A.T.C.		Groupe S.T.C.		dl	F	P
	X	E.T.	X	E.T.			
A1	2.7	.5	2.32	.47	1	6.05	0.02
A2	2.8	.41	2.5	.31	1	6.49	0.02
A3	2.72	.46	2.66	.27	1	.25	N.S.
A4	2.27	.55	1.76	.29	1	13.17	0.00
A5	3.01	.33	2.49	.45	1	17.74	0.00

L'analyse statistique nous permet d'affirmer qu'il y a une différence significative entre nos deux groupes de parents au niveau des sous-échelles suivantes:

- A1 (F= 6.05, $p < 0.02$), les parents d'enfants S.T.C. ont davantage confiance en eux-mêmes.

- A2 (F= 6.49, $p < 0.02$), le sentiment de responsabilité est plus élevé chez les parents d'enfants S.T.C.

- A4 (F= 13.17, $p < 0.00$), les parents d'enfants S.T.C. ont de meilleures attitudes face à la communication avec l'enfant.

- A5 ($F = 17.74$, $p = 0.00$), les parents d'enfants S.T.C. démontrent une plus grande confiance en l'enfant.

Aucune différence significative n'a été soulevé au niveau de la sous-échelle " acceptation du développement de l'enfant" (A3) . Ce qui signifie que les deux groupes de parents acceptent plus facilement le rythme de développement de leur enfant.

2. comparaison des deux groupes de pères

Si nous comparons les moyennes de chacune des sous-échelles "attitudes" (A1-A2-A3-A4-A5) entre les pères d'enfant présentant des troubles de comportement et les pères d'enfant n'en présentant pas, nous remarquons les différences tel qu'indiqué ci-dessous.

Tableau 8

Différences d'attitudes du Q.P.P. entre les deux groupes de pères

Attitudes parentales	Groupe A.T.C.		Groupe S.T.C.		dl	F	P
	X	E.T.	X	E.T.			
A1	2.64	.58	2.31	.47	1	3.95	0.05
A2	2.75	.39	2.35	.36	1	10.88	0.00
A3	2.72	.51	2.66	.31	1	0.22	N.S.
A4	2.31	.52	1.71	.29	1	20.04	0.00
A5	3.03	.41	2.37	.39	1	27.46	0.00

L'analyse statistique nous permet d'affirmer qu'il y a une différence significative entre nos deux groupes de pères au niveau des sous-échelles suivantes:

- A1 ($F= 3.95$, $p<0.05$), les pères d'enfants S.T.C. ont davantage confiance en eux-mêmes.

- A2 ($F= 10.88$, $p<0.00$), les pères d'enfants S.T.C. présentent un plus grand sentiment de responsabilité face à leur enfant.

- A4 ($F= 20.04$, $p<0.00$), les pères d'enfants S.T.C. ont de meilleures attitudes face à la communication avec l'enfant.

- A5 ($F= 27.46$, $p<0.00$), les pères d'enfants S.T.C. ont une plus grande confiance en l'enfant.

Encore une fois, les deux groupes de pères semblent accepter plus facilement le rythme de développement de leur enfant, du fait qu'il n'y ait pas eu de différence significative à la sous-échelle "acceptation du développement de l'enfant" (A3).

3. comparaison des deux groupes de mères

Si nous comparons maintenant les moyennes de chacune des sous-échelles "attitudes" (A1-A2-A3-A4-A5) entre les deux groupes de mères, nous observons les différences tel qu'indiqué au tableau 9.

Tableau 9

Différences aux sous-échelles "attitudes" du Q.P.P. entre les deux groupes de mères

Attitudes parentales	Groupe A.T.C.		Groupe S.T.C.		df	F	P
	X	E.T.	X	E.T.			
A1	2.76	.58	2.33	.54	1	5.94	0.02
A2	2.85	.49	2.65	.42	1	1.91	N.S.
A3	2.72	.48	2.66	.33	1	.21	N.S.
A4	2.22	.63	1.81	.34	1	6.7	0.01
A5	2.98	.34	2.6	.56	1	6.69	0.00

L'analyse de variance nous permet d'affirmer qu'il y a une différence significative entre les mères d'enfant présentant des troubles de comportement et les mères d'enfant n'en présentant pas au niveau des sous-échelles suivantes:

- A1 ($F = 5.94$, $p < 0.02$), les mères d'enfants S.T.C. ont davantage confiance en elles-mêmes.

- A4 ($F = 6.7$, $p < 0.01$), les mères d'enfants S.T.C. ont de meilleures attitudes face à la communication avec l'enfant.

- A5 ($F = 6.69$, $p < 0.01$), la confiance en l'enfant est plus grande chez les mères d'enfants S.T.C.

En ce qui a trait aux sous-échelles "sens des responsabilité" et "acceptation du développement de l'enfant", les deux groupes de mères semblent être au même niveau en ce qui a trait à leur sentiment de

responsabilité face à l'enfant, et à l'acceptation du rythme de développement de ce dernier, étant donné qu'aucune différence significative n'est ressortie de ces sous-échelles.

B. Différence au niveau des sous-échelles "comportements"

1. comparaison des deux groupes de parents

Si nous observons les moyennes des sous-échelles: développement général de l'enfant: autonomie (C1); développement émotionnel de l'enfant (C2); développement de la socialisation: aspect normatif (C3), aspect expressif (C4); acceptation de la situation parentale (C5); règles disciplinaires (C6), nous remarquons plusieurs différences entre les parents d'enfants A.T.C. et les parents d'enfants S.T.C. tel que le montre le tableau 10.

Tableau 10

Différences aux sous-échelles "comportements" du Q.P.P. entre les deux groupes de parents

Comportements	Groupe A.T.C.		Groupe S.T.C.		dl	F	P
	X	E.T.	X	E.T.			
C1	1.94	.37	2.16	.51	1	2.5	N.S.
C2	2.5	.63	2.92	.32	1	7.03	0.01
C3	2.1	.52	2.65	.22	1	18.45	0.00
C4	2.18	.43	2.48	.39	1	5.22	0.03
C5	2.19	.31	2.48	.16	1	15.01	0.00
C6	2.09	.32	2.37	.28	1	9.04	0.00

Rappelons qu'aux sous-échelles "comportements", plus la moyenne tend vers la cote 4, plus elle correspond à des comportements positifs.

Ici, l'analyse de variance nous permet de dire qu'au niveau des sous-échelles suivantes il y a une différence significative entre les parents d'enfant présentant des troubles de comportement et les parents d'enfant n'en présentant pas.

- C2 ($F = 7.03$, $p < 0.01$), les parents d'enfants S.T.C. adoptent des comportements plus positifs face au développement émotionnel de l'enfant.

- C3 ($F = 18.45$, $p < 0.00$), les parents d'enfants S.T.C. présentent des comportements plus positifs face au développement de la socialisation de l'enfant (aspect normatif).

- C4 ($F = 5.22$, $p < 0.03$), les parent d'enfants S.T.C. adoptent des comportements plus favorables face à l'aspect expressif du développement de la socialisation de l'enfant.

- C5 ($F = 15.01$, $p < 0.00$), les parents d'enfants S.T.C. ont une meilleure acceptation de la situation parentale.

- C6 ($F = 9.04$, $p < 0.00$)s les parents d'enfants S.T.C. utilisent d'une façon plus positive les règles disciplinaires avec leur enfant.

Aucune différence significative entre les deux groupes de parents n'a été relevée au niveau du développement général de l'enfant. Ceci est également vrai pour les deux groupes de pères et les deux groupes de mères. Nous pouvons alors constater que les deux groupes de parents, de pères et de mères adoptent des comportements semblables niveau du développement général de leur enfant.

2. comparaison des deux groupes de pères

Si nous comparons les moyennes de chacune des sous-échelles "comportements" (C1-C2-C3-C4-C5-C6) entre les groupes de pères avec enfant présentant des troubles de comportement et les groupes de pères avec enfant n'en présentant pas, nous remarquons les différences tel qu'indiqué au tableau 11.

Tableau 11

Différences aux sous-échelles "comportements" du Q.P.P. entre les deux groupes de pères

Comportements	Groupe A.T.C.		Groupe S.T.C.		dl	F	P
	X	E.T.	X	E.T.			
C1	1.94	.43	2.19	.58	1	2.41	N.S
C2	2.52	.68	2.96	.38	1	6.43	0.02
C3	2.18	.58	2.7	.37	1	11.57	0.00
C4	2.18	.43	2.46	.43	1	4.42	0.04
C5	2.14	.34	2.51	.22	1	16.49	0.00
C6	2.11	.33	2.37	.35	1	5.61	0.02

L'analyse statistique nous permet d'affirmer qu'il y a une différence significative entre les pères d'enfant présentant des troubles de comportement

et les pères d'enfant sans trouble de comportement au niveau des sous-échelles suivantes:

- C2 ($F= 6.43$, $p<0.02$), les pères d'enfants S.T.C. adoptent des comportements plus positifs face au développement émotionnel de l'enfant.

- C3 ($F= 11.57$, $p<0.00$), les pères d'enfants S.T.C. ont des comportements plus positifs face au développement de la socialisation de l'enfant (aspect normatif).

- C4 ($F= 4.42$, $p<0.04$), les pères d'enfants S.T.C. ont des comportements plus favorables face à l'aspect expressif du développement de la socialisation de leur enfant.

- C5 ($F= 16.49$, $p<0.00$), les pères d'enfants S.T.C. ont une meilleure acceptation de la situation parentale.

- C6 ($F= 5.61$, $p<0.02$), les pères d'enfants S.T.C. utilisent les règles disciplinaires d'une manière plus positive.

3. comparaison des deux groupes de mères

Considérant les moyennes obtenues pour les sous-échelles "comportements" (C1-C2-C3-C4-C5-C6) par groupe de mères, nous constatons plusieurs différences entre les mères d'enfant avec troubles de comportement et les mères d'enfant sans trouble de comportement tel que le montre le tableau 12.

Tableau 12

Différences de comportements du Q.P.P. entre les deux groupes de mères

Comportements	Groupe A.T.C.		Groupe S.T.C.		dl	F	P
	X	E.T.	X	E.T.			
C1	1.94	.43	2.13	.56	1	1.51	N.S.
C2	2.48	.64	2.88	.41	1	5.46	0.02
C3	2.03	.51	2.59	.22	1	20.26	0.00
C4	2.19	.47	2.5	.44	1	4.61	0.04
C5	2.25	.31	2.46	.18	1	7.85	0.01
C6	2.06	.36	2.37	.33	1	8.53	0.01

L'analyse de variance nous permet d'affirmer qu'il y a une différence significative entre les mères d'enfant présentant des troubles de comportement et les mères d'enfant sans trouble de comportement au niveau des sous-échelles suivantes:

- C2 ($F = 5.46$, $p < 0.02$), les mères d'enfants S.T.C. ont des comportements plus favorables face au développement émotionnel de leur enfant.

- C3 ($F = 20.26$, $p < 0.00$), les mères d'enfants S.T.C. adoptent des comportements favorisant davantage la socialisation de l'enfant (aspect normatif).

- C4 ($F= 4.61$, $p<0.04$), les mères d'enfants S.T.C. ont des comportements plus positifs face à l'aspect expressif du développement de la socialisation de leur enfant.

- C5 ($F= 7.85$, $p<0.01$), les mères d'enfants S.T.C. ont une meilleure acceptation de la situation parentale.

- C6 ($F= 8.53$, $p<0.01$), les mères d'enfants S.T.C. utilisent de façon plus positive les règles disciplinaires.

Ainsi, nous pouvons retenir notre hypothèse et constater que, d'une façon générale, ils existe des différences significatives entre les groupes de parents, de pères et de mères d'enfant avec ou sans trouble de comportement et ce, tant au niveau des attitudes qu'au niveau des comportements. Globalement, les différences se retrouvent aux sous-échelles "confiance en soi", "acceptation du développement de l'enfant", "communication parents-enfant" et "confiance en l'enfant" en ce qui trait aux attitudes. Pour les sous-échelles comportement, les différences se retrouvent principalement au niveau du "développement émotionnel de l'enfant", du "développement de la socialisation" (aspects normatifs et expressifs), à la "relation parents-enfant" ainsi qu'à la "discipline".

Les parents d'enfant sans trouble de comportement adoptent des attitudes et des comportements qui favorisent davantage le développement de l'enfant.

Discussion des résultats

Un grand nombre d'études portant sur la relation parent-enfant (Baldwin, Kalhorn et Breese (1945), Becker (1964), Martin (1975) etc...) ont démontré que les attitudes et les comportements parentaux envers l'éducation de l'enfant sont significativement reliés à l'ajustement de l'enfant et à sa personnalité. Egalement, que les attitudes et comportements négatifs des parents sont associés avec les troubles de comportement chez l'enfant.

Les résultats obtenus à l'aide du questionnaire sur les attitudes parentales permettent de déterminer l'existence d'une différence significative observée entre les parents d'enfant avec trouble de comportement et les parents d'enfant sans trouble de comportement en ce qui a trait aux attitudes et comportements éducatifs. Il ressort en effet que les parents d'enfant sans trouble de comportement favorisent une approche compréhensive de l'enfant plutôt qu'une approche autoritaire.

Pour ce qui est de notre hypothèse, à savoir qu'il existe des différences d'attitude et de comportement entre parents d'enfant présentant des troubles de comportement et parents d'enfant n'en présentant pas, nous relevons plusieurs différences significatives entre nos deux groupes de parents.

Dans un premier temps, des différences relatives à la confiance en soi (A1), au sens des responsabilités (A2), à la communication parent-enfant (A4) et à la confiance en l'enfant (A5). Les parents d'enfants sans trouble de comportement démontrent une plus grande confiance en eux-même, ils se sentent davantage responsables et sont plus sensibles à l'influence qu'ils peuvent avoir sur leur enfant; aussi ils accordent plus d'importance à l'opinion

de l'enfant et ont davantage confiance en lui que les parents d'enfant avec trouble de comportement.

Une partie de ces résultats rejoignent ceux de plusieurs auteurs mais d'une façon inverse. En effet, en étudiant le niveau de confiance en soi des parents d'enfant présentant des troubles de comportement, Ferreira et Winter (1968) ont trouvé que ces parents présentaient beaucoup d'insatisfaction individuelle, qu'ils passaient la plupart du temps en silence et qu'ils vivaient avec des sentiments négatifs tels la peur et l'hostilité. De plus, ils manifestaient peu ou pas d'accomplissement personnel. Au niveau de la communication, d'autres auteurs soit Riskin et Faunce (1970) ainsi que Bugental, Love, Kaswan et April (1975) ont observé beaucoup plus de "communication floue" et de messages inconsistants entre les parents d'enfants présentant des troubles de comportement et leur enfant, qu'entre les parents d'enfant sans trouble de comportement et leur enfant.

Les différences obtenues au niveau des comportements s'observent sur le plan du développement émotionnel (C2) et de la socialisation (C3-C4) de l'enfant, ainsi que sur le plan des relations parents-enfant (C5) et des règles disciplinaires (C6). Les parents d'enfant qui ne présente pas de trouble de comportement adoptent des comportements plus positifs face au développement émotionnel de l'enfant. Ces parents accordent moins d'importance à l'esprit de compétition (que les parents d'enfant qui présente des troubles) c'est-à-dire qu'ils formulent moins d'attentes au cours du processus de socialisation de l'enfant (aspect normatif) et posent moins d'interdits (aspect expressif). Leur perception de ce que doit être les relations parents-enfant est beaucoup plus réaliste que celle des parents d'enfant avec trouble de comportement, et ils utilisent les règles disciplinaires de façon plus constructive.

En étudiant la relation entre les parents et leur d'enfant qui présente des troubles de comportement, Schulman et ses collègues (1962) ainsi que Lessin et Jacobs (1984) ont trouvé un faible niveau d'interaction parent-enfant. Lorsqu'il y avait interaction, les parents exhibaient des comportements hostiles envers leur enfant avec trouble de comportement, ils étaient souvent désapprobateurs face au développement de ce dernier et sévères quant aux règles disciplinaire.

En considérant seulement les pères d'enfant présentant des troubles de comportement et les pères d'enfant sans trouble de comportement, nous avons relevé les mêmes différences significatives au niveau des attitudes et des comportements. En effet, les pères d'enfant sans trouble de comportement ont une plus grande confiance en eux-mêmes (A1), se sentent davantage responsable de leur enfant (A3) , accordent plus d'importance à l'opinion de leur enfant (A4) et ont une plus grande confiance en ce dernier (A5) que les pères d'enfant avec trouble de comportement. De plus, les pères du premier groupe adoptent des comportements plus positifs quant au développement émotionnel (C2) de l'enfant et aux aspects normatif (C3) et expressif (C4) de la socialisation, en formulant moins d'attentes et en présentant moins d'interdits. Ils ont une perception moins idéaliste que les pères d'enfant en difficulté en ce qui a trait aux relations parents-enfant (C5) et finalement ils utilisent la discipline (C6) familiale d'une manière plus positive.

Inversement, plusieurs études viennent supporter les résultats concernant les groupes de pères. Shapiro (1966) (voir: Tremblay et al., 1987), en regardant la relation entre le père et son enfant présentant des troubles de comportement, souligne que ceux-ci sont souvent en conflit. L'enfant est vu par son père comme le mouton noir de la famille et plus difficile à contrôler. De plus, le père ne se sent aucunement responsable de la situation. Dans une

étude touchant la délinquance chez les jeunes, Andry (1960) a découvert que les enfants délinquants se sentaient rejeté et moins aimé par leur père. Il remarquait aussi, que la relation père-fils était marquée par l'antagonisme et l'hostilité.

Pour ce qui est des mères avec enfant présentant des troubles de comportement et des mères avec enfant sans trouble de comportement, nous avons relevé les mêmes différences significatives que pour les parents et les pères, au niveau des comportements (C2-C3-C4-C5-C6). Certaines de ces différences ont été soulevées entre autre par Mark (1953) qui a découvert que les mères d'enfant présentant des troubles de comportement sont plus restrictives dans leur façon de contrôler l'enfant. Elles leur permettent également peu ou pas de liberté d'expression. Par ailleurs, Cunningham et Barkley (1979) trouva que souvent les mères d'enfant présentant des troubles de comportement n'entretenaient pas d'interaction avec leur enfant; elles restaient plutôt à l'écart et en silence jusqu'à ce que l'enfant initie un contact.

Les différences relatives aux attitudes entre les deux groupes de mères s'observe au niveau de la confiance en soi (A1), de la communication parents-enfant (A4) ainsi que de la confiance en l'enfant (A5). Les mères d'enfant sans trouble de comportement ont davantage confiance en elles-mêmes que les mères d'enfant avec trouble de comportement, elles attachent une plus grande importance à la verbalisation, tiennent compte davantage de l'opinion de leur enfant et leur confiance en lui est plus élevée.

Ces résultats se rapprochent encore une fois mais de façon inverse, de ceux de différents auteurs. En effet, Banner (1979) en plus de faire ressortir un faible niveau de confiance en soi chez les mères d'enfant présentant des troubles de comportement, découvre qu'elles acceptent peu ou pas les faiblesses de leur enfant. De plus, elles l'empêchent de s'exprimer puisqu'elles

ne tiennent pas compte de ses opinions. Ne leur faisant pas confiance, elles sentent devoir absolument tout savoir sur leur enfant, lui interdisant ainsi d'avoir son intimité.

Nos résultats rejoignent ceux de plusieurs autres auteurs qui relèvent l'existence d'une différence d'attitude et de comportement entre les parents d'enfant présentant des troubles de comportement et les parents d'enfant sans trouble de comportement (Battle et Lacey, 1972; Loeber, 1982; Lessin et Jacobs, 1984 ...). Ces résultats vont dans le même sens que ceux obtenus par Loeber (1983), c'est-à-dire, que les parents d'enfant présentant des troubles de comportement ont peu ou pas confiance en eux-même, se sentent peu responsable du développement général de leur enfant (habiletés d'éducation déficiente), et souvent le rejettent.

Conclusion

Notre recherche avait pour but de décrire et de comparer les attitudes et les comportements de parents qui ont un enfant de 3 à 5 ans présentant des troubles de comportement avec les attitudes et les comportements de parents qui ont un enfant du même âge ne présentant pas de troubles de comportement. Nous avons demandé la collaboration de plusieurs garderies de la région 04, ce qui nous a permis d'entrer en contact avec les parents.

Au départ, nous avons émis l'hypothèse qu'il existe des différences significatives entre les parents d'enfant présentant des troubles de comportement et les parents d'enfant n'en présentant pas et ce, au niveau de leurs attitudes et comportements.

Notre étude nous a permis de constater que les parents d'enfant présentant des troubles de comportement sont plus enclins à une approche autoritaire envers leur enfant tandis que les parents d'enfant sans trouble de comportement présentent une approche compréhensive.

En ce qui a trait à la vérification de notre hypothèse, les résultats obtenus ont démontré des différences significatives entre les groupes de parents, de pères et de mères d'enfant avec troubles de comportement et les groupes de parents, de pères et de mères d'enfant sans trouble de comportement dans presque tout les aspects. En effet, les parents d'enfant ne présentant pas de trouble de comportement ont une plus grande confiance en eux-mêmes, ils sont davantage responsables et sont plus sensibles à l'influence qu'ils peuvent avoir sur leur enfant. De plus, ces parents accordent plus d'importance aux communications parents-enfant et démontre une plus

grande confiance en lui. Aussi, on a observé chez les parents d'enfant sans trouble de comportement un plus grand respect quant au rythme des acquisitions de leur enfant, en rapport avec chaque étape du développement de ce dernier.

Malgré le nombre plutôt restreint de sujets, les résultats confirment aisément notre hypothèse. Toutefois, il serait intéressant, dans des recherches ultérieures sur la question, de travailler à partir d'un échantillon plus grand et aussi, d'analyser la variable "classe sociale" des parents. En effet, le statut socio-économique influence de façon significative l'attitude et le comportement des parents envers l'enfant. Donc, il serait pertinent d'analyser davantage le degré de signification de cette variable lors de recherches de plus grande envergure.

Finalement, à l'instar de Tremblay et son équipe, il serait judicieux d'analyser les autres items du Q.E.C.P. c'est-à-dire le score "anxiété-retrait social", le score "total inadaptation" et le score "comportement pro-sociaux" et d'en tirer des analyses statistiques en rapport avec les parties "attitudes" et "comportements" du Q.P.P.

ANNEXE A

Questionnaire Passe-Partout

Questions soumises aux parents

Questionnaire Passe-PartoutLes questions soumises aux parents
groupées selon les attitudes et les
comportements auxquels elles se rapportentA. Les attitudes des parents.I. La confiance en soi

1. Il est difficile de savoir quoi faire lorsqu'un enfant a peur de quelque chose d'inoffensif.
2. Il est difficile de savoir quand établir une règle et jusqu'où la maintenir.
3. Elever des enfants est un travail exaspérant (dur pour les nerfs).
4. Il est difficile de savoir ce qu'est une idée saine sur la sexualité.
5. Il est difficile de savoir quand il faut être amical et quand il faut garder ses distances avec les enfants.

II. Le sens des responsabilités.

1. Certains enfants sont naturellement mauvais.

2. Certains enfants sont naturellement tellement entêtés que les parents n'y peuvent presque rien.
3. C'est beaucoup trop difficile de comprendre pourquoi les enfants agissent comme ils le font.
4. Un enfant qui provient d'une famille à problèmes n'a pas beaucoup de chances de s'en sortir.
5. La plupart des défauts qu'un enfant a (nervosité, colère, etc.) il les a dès la naissance.
6. Avec tout ce qu'un enfant entend (amis, adultes) un parent ne peut pas l'influencer beaucoup.
7. A la naissance tous les enfants sont semblables; c'est ce qui se produit par la suite qui fait la différence.
8. Souvent les parents sont punis pour leurs propres fautes à travers les mauvais comportements de leurs enfants.

III. L'acceptation du développement de l'enfant.

1. Plus vite un enfant se détache émotivement de ses parents, mieux il pourra résoudre ses problèmes.
2. Lorsqu'un enfant désobéit, on doit faire en sorte qu'il se sente coupable et honteux.

3. Il n'y a aucune raison qui empêche un enfant à apprendre très jeune à ne pas salir ses vêtements.
4. Les enfants doivent être propres (sans couches) très vite.
5. Un enfant peut devenir une poule mouillée si on lui donne trop d'affection.
6. Un parent a le droit de refuser d'endurer d'être ahalé par son enfant.
7. Quand un enfant a peur, on devrait le forcer à vaincre sa peur.

IV. Les communications parents-enfant.

1. Lorsqu'on fait parler l'enfant de ses peurs, elles paraissent toujours plus importantes qu'elles ne le sont en réalité.
2. On doit prendre au sérieux les opinions des enfants dans les décisions familiales.
3. Si on laisse les enfants se plaindre, ils se plaignent encore plus.
4. On ne doit pas toujours demander aux enfants de faire des compromis sans leur laisser la chance d'exprimer leur point de vue.

5. Les enfants doivent s'arranger pour qu'on puisse les voir sans qu'on ait à les entendre.
6. On doit permettre à un enfant d'essayer, au moment où il le veut, de faire une chose nouvelle sans que les parents le surveillent.
7. Un enfant doit toujours accepter la décision de ses parents.

V. La confiance en l'enfant.

1. Les enfants sans surveillance font des mauvais coups.
2. On doit dire exactement quoi et comment le faire sinon les enfants font des erreurs.
3. Les enfants ne doivent rien cacher à leurs parents.
4. Plus de parents devraient considérer qu'il est important de savoir tout ce que leur enfant est en train de faire.
5. Quand les règlements familiaux ne sont pas strictement respectés, les enfants désobéissent.
6. Il n'est pas facile de laisser un enfant aller seul en visite chez des amis ou parents parce qu'il désobéit quand ses parents ne sont pas avec lui.
7. Je ne veux pas que mon enfant essaie quelque chose qu'il risque d'échouer.

B. Les comportements des parents.

I. Le développement général de l'enfant.

1. Si mon enfant a des difficultés, je l'encourage à s'en tirer plutôt par lui-même.
2. Je laisse souvent mon enfant prendre des décisions qui le concernent.
3. Je donne beaucoup de tâches et de responsabilités familiales à mon enfant.
4. Je laisse mon enfant prendre plusieurs risques et essayer des choses nouvelles à mesure qu'il grandit.
5. Quelques fois je permets à mon enfant de rêvasser et de ne rien faire.

II. Le développement émotionnel de l'enfant.

1. J'aide mon enfant quand il se fait agacer par ses amis.
2. Je ne permets pas à mon enfant de se fâcher contre moi.
3. Je montre à mon enfant à toujours contrôler ses sentiments.
4. Je punis mon enfant quand il se querelle par jalousie.
5. J'apprends très tôt à mon enfant à ne pas pleurer.

III. Le développement de la socialisation.

a. Le socio-normatif.

1. J'essaie de garder mon enfant loin des enfants ou des familles qui ne pensent pas comme nous.
2. J'encourage mon enfant à faire mieux que les autres.
3. J'aime que mon enfant participe à des jeux de compétition.
4. Je veux que mon enfant fasse bonne impression sur les autres.
5. J'attends beaucoup de mes enfants.

b. Le socio-expressif.

1. J'essaie d'empêcher mon enfant de s'adonner à des jeux violents avec les autres enfants.
2. J'interdis à mon enfant de dire des choses malveillantes sur les autres.
3. J'essaie d'empêcher mon enfant de se battre.
4. J'avertis mon enfant de ne pas se salir quand il joue.
5. Je ne permets pas à mon enfant de jouer des tours aux autres.

IV. Les relations parents-enfant.

1. Je trouve cela difficile de punir mon enfant.
2. Je suis tolérant(e) et détendu(e) avec mon enfant.
3. J'ai tendance à gâter mon enfant.
4. A cause de mon enfant, je laisse tomber quelques-unes des choses qui m'intéressent.
5. Il n'y a pas de conflit entre mon enfant et moi.
6. Souvent, je pense que je vis trop en fonction de mon enfant.
7. Je me fâche souvent avec mon enfant.
8. J'ai des moments intimes et chaleureux avec mon enfant.
9. Il arrive souvent que je ne tienne pas les promesses que j'ai faites à mon enfant.

V. La discipline.

1. Je punis mon enfant en l'isolant pour un moment.
2. Je crois que la punition physique est le meilleur moyen de discipliner un enfant.

3. Je répète souvent à mon enfant que d'une manière ou d'une autre il sera puni pour les mauvais coups qu'il fait.
4. Je menace plus souvent de punir que je ne le fais en réalité.
5. Je punis mon enfant en le privant d'un privilège qu'autrement il aurait eu.
6. Je crois qu'en le réprimandant et en le critiquant mon enfant s'améliorera.
7. Quand mon enfant se comporte bien, je lui donne des privilèges supplémentaires.
8. J'ai des règles sévères et bien établies avec mon enfant.
9. Quand je suis fâché avec mon enfant, je m'organise pour qu'il le sache.

ANNEXE B

Questionnaire d'Evaluation du Comportement au Prescolaire

Questions soumises aux jardinières

Questionnaire de 48 itemsQUESTIONNAIRE D'EVALUATION DU COMPORTEMENT AU PRESOLAIRE

Nom de l'enfant _____ Origine ethnique _____
 Ecole _____ Langue maternelle _____
 Classe _____ Race _____ Sexe: M ()
 Code permanent _____ Blanche () F ()
 Noire () Nbre Enf.Fam.()
 Jaune () Rang Enf.Fam.()

	NE S'APPLIQUE PAS	COMPORTEMENT OCCASIONNEL	COMPORTEMENT FREQUENT
1. TRES AGITE, TOUJOURS EN TRAIN DE COURIR ET SAUTER. NE DEMEURE JAMAIS EN PLACE.	()	()	()
2. ESSAIE D'ARRETER UNE QUERELLE OU UNE DISPUTE ENTRE LES ENFANTS.	()	()	()
3. REMUE CONTINUELLEMENT, SE TORTILLE, NE SAIT COMMENT SE TENIR SANS BOUGER.	()	()	()
4. DETRUIT SES PROPRES CHOSSES OU CELLES DES AUTRES.	()	()	()
5. PARTAGE LE MATERIEL UTILISE POUR UNE TACHE.	()	()	()
6. SE BAT AVEC LES AUTRES.	()	()	()
7. INVITE UN ENFANT QUI SE TIENT A L'ECART A SE JOINDRE A SON GROUPE DE JEU.	()	()	()

- | | | | |
|---|-----|-----|-----|
| 8. N'EST PAS TRES AIME
DES AUTRES ENFANTS. | () | () | () |
| 9. ESSAIE D'AIDER UN ENFANT
QUI S'EST BLESSE. | () | () | () |
| 10. INQUIET. PLUSIEURS CHOSES
L'INQUIETENT. | () | () | () |
| 11. A TENDANCE A TRAVAILLER
SEUL DANS SON COIN.
PLUTÔT SOLITAIRE. | () | () | () |
| 12. S'EXCUSE SPONTANEMENT
APRES AVOIR FAITE UNE
GAFFE. | () | () | () |
| 13. IRRITABLE. IL S'EMPORTE
FACILEMENT. | () | () | () |
| 14. PARTAGE SES FRIANDISES
OU LA NOURRITURE QU'IL
A EN TROP. | () | () | () |
| 15. A L'AIR TRISTE, MALHEUREUX,
PRES DES LARMES OU ACCABLE. | () | () | () |
| 16. A L'EGARD POUR LES SENTIMENTS
DE L'ENSEIGNANT. | () | () | () |
| 17. A DES TICS NERVEUX OU DES
MANIERISMES. | () | () | () |
| 18. ARRETE RAPIDEMENT DE PARLER
LORSQU'ON LUI DEMANDE. | () | () | () |
| 19. SE MORD LES ONGLES OU LES
DOIGTS. | () | () | () |

- | | | | |
|---|-----|-----|-----|
| 20.AIDE SPONTANEMENT A RAMASSER
DES OBJETS QU'UN AUTRE
ENFANT A ECHAPPES. | () | () | () |
| 21.DESOBEISSANT. | () | () | () |
| 22.A UNE FAIBLE CAPACITE DE
CONCENTRATION. NE PEUT MAIN-
TENIR SON ATTENTION LONGTEMPS
SUR UNE MEME CHOSE. | () | () | () |
| 23.SAISIT L'OCCASION DE VALORISER
LE TRAVAIL D'UN ENFANT MOINS
HABILE. | () | () | () |
| 24.TENDANCE A AVOIR PEUR OU A
CRAINdre LES CHOSES NOUVELLES
OU LES SITUATIONS NOUVELLES. | () | () | () |
| 25.MONTRE DE LA SYMPATHIE POUR
UN ENFANT QUI A COMMIS UNE
ERREUR. | () | () | () |
| 26.TEND A ETRE UN PEU TROP
METICULEUX. S'ATTACHE TROP
AUX DETAILS. | () | () | () |
| 27.DIT DES MENSONGES. | () | () | () |
| 28.OFFRE D'AIDER UN ENFANT QUI
A DE LA DIFFICULTE DANS UNE
TACHE EN CLASSE. | () | () | () |
| 29.A MOUILLE (URINER) OU SALI
(DEFEQUER) SA CULOTTE A
L'ECOLE. | () | () | () |
| 30.AIDE UN ENFANT QUI SE SENT
MALADE. | () | () | () |
| 31.BEGAIE LORSQU'IL PARLE. | () | () | () |

32.A D'AUTRES PROBLEMES DE LANGAGE.	()	()	()
33.PEUT TRAVAILLER FACILEMENT DANS UN PETIT GROUPE DE pairs.	()	()	()
34.MALMENE. INTIMIDE LES AUTRES ENFANTS.	()	()	()
35.CONSOLE UN ENFANT QUI PLEURE OU QUI EST BOULEVERSE.	()	()	()
36.DISTRAIT.	()	()	()
37.EFFICACE POUR ACCOMPLIR DES TACHES REGULIERES (COMME AI- DER A DISTRIBUER LA COLLATION).	()	()	()
38.NE PARTAGE PAS LES JOUETS.	()	()	()
39.SE MET AU TRAVAIL RAPIDEMENT.	()	()	()
40.PLEURE FACILEMENT.	()	()	()
41.BLAME LES AUTRES.	()	()	()
42.APPLAUDIT OU SOURIT SI QUEL- QU'UN FAIT QUELQUE CHOSE DE BIEN EN CLASSE.	()	()	()
43.ABANDONNE FACILEMENT.	()	()	()
44.SE PROPOSE POUR AIDER A NET- TOYER UN DEGAT FAIT PAR QUEL- QU'UN D'AUTRE.	()	()	()
45.SANS EGARD POUR LES AUTRES.	()	()	()

46. ESSAIE D'ETRE EQUITABLE AU
JEU. () () ()
47. FRAPPE, MORD, DONNE DES COUPS
DE PIEDS AUX ENFANTS. () () ()
48. EST "DANS LA LUNE". () () ()

Y a-t-il d'autres comportements
importants à signaler chez cet
enfant?

Remerciements

Je désire exprimer ma reconnaissance à toutes les personnes qui par leur intérêt et leur aide m'ont permises de mener à bien cette étude.

Mes remerciements s'adressent particulièrement à mon directeur de thèse, Monsieur Pierre Potvin Ph.D, professeur au département de psychologie de l'Université du Québec à Trois-Rivières, pour ses connaissances, sa disponibilité et son support tout au long de cette recherche. Je remercie également les garderies Fleur de Soleil de Plessisville, La Marmaille de St-Ferdinand, La Maison des Amis de Victoriaville ainsi que la garderie Educative Rayon de Soleil et la Halte Garderie l'Arc-En-Ciel également de Victoriaville pour leur dévouement lors du recrutement des sujets. Et enfin, merci aux parents pour leur précieuse collaboration.

Références

- Anderson, R.E. (1968) Where's dad? Paternal deprivation and delinquency. Arch. Gen. Psychiat., 18, 641-649.
- Andry, R.G. (1960) Delinquency and parental pathology. London: Methuen.
- Baldwin, Kalhorn et Breese (1945) Patterns of parent behavior. Psychological Monograph, 58 (3), 75p.
- Bandura. (1973) Aggression. A social learning analysis. Prentice-Hall, inc. Englewood cliffs, New-Jersey.
- Bandura et Walter. (1959) Adolescent aggression. New-York: Ronald.
- Banner (1979) Child rearing attitudes of mothers of under-achieving and over-achieving children. British Journal of Educational Psychology, 49, 150-155.
- Barton et Ericksen (1981) Differences between mothers and fathers in teaching style and child-rearing practices. Psychological Reports, 49, 237-238.
- Battle et Lacey (1972) A context for hyperactivity in children, over time. Child Development, 43, 757-773.
- Becker, W.C. (1964) Consequences of different kinds of parental discipline. In: Hoffman, Martin et Hoffman, Lois Wladis (eds). Review of child development research, New-York, Russel Sage Foundation, 547p.
- Behar, D. et Stewart, M.A. (1982) Aggressive conduct disorder of children: The clinical history and direct observations. Acta Psychiatrica Scandinavia, 65, 210-220.
- Bell, R.Q. (1958) Retrospective attitude studies of parent-child relation. Child Development, 29 (3), 323-338.
- Bell, R.Q. et Chapman, M. (1986) Child effects in studies using experimental or brief longitudinal approaches to socialization. Developmental Psychology, 22, 595-603.
- Belsky, J. (1979) Mother-father-infant interaction: A naturalistic observational study. Developmental Psychology, 15, 601-667.

- Bernard-Claveau. (1981) Relation entre le niveau socio-économique et le niveau d'aspiration scolaire des parents pour leur enfant d'âge préscolaire. Mémoire de Maitrise, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Bertrand, C. (1986) Les attitudes parentales chez les pères et les mères ayant des enfants d'âge préscolaire (0 à 4ans). Mémoire de Maitrise, Université du Québec à Trois-Rivières, 81p.
- Bing, E.(1963) Effects of childrearing practices on development of differential cognitive abilities. Child Development, 34, 631-648.
- Block,J.(1973) The child-rearing practices report: a set of Q. items for the description of parental socialization. Institute of human development. University of California: Berkely.
- Bowlby, J. (1951) Maternal care and mental health (Monograph 2). Geneva: World health organization.
- Bronfenbrenner, U. (1958) Socialization and Social class through time and space. In: E.E. Maccoby, T.M. Newcomb et E.L. Hartley (Eds.), Reading in Social Psychology, New-York: Henry Holt.
- Bugental,D.B. et Love,L.R. (1975) Nonassertive expression of parental approval and disapproval, and its relationship to child disturbance. Child Development, 46, 747-752.
- Castaignède, J. et Tremblay, R.E. (1984) Investissement parental et transmission de l'inadaptation sociale chez l'humain. In: A. de Haro et X. Espadaler (Eds.) Processus d'acquisition précoce. Les communications. Barcelone: Université autonome de Barcelone et Société Française pour l'étude du Comportement animal.
- Castels,Bruno. (1978) L'enfant fou. Pédagogie Psychosociale. Editions Fleurus, Paris, 250p.
- Carpenter et Eisenberg. (1938) Some relationships between family background and personality. Journal of Psychology, 6, 115-136.
- Charlebois, Tremblay, Gagnon et Larivée. (1986) Aggressive boys' interactions with adults: a cross-setting study of behavior stability. Eight biennial meeting of isra, Chicago, 25p.
- Charlebois, Tremblay et Gagnon. (1986) La prévention de comportements anti-sociaux chez des garçons agressifs à l'école primaire: un programme sur les interventions en Sc. Humaines. Université de Montréal, 12p.

- Clarke-Stewart, K.A. (1978) And daddy makes three: The father's impact on mother and young child. Child Development, 49, 466-478.
- Cliche, P. (1976) Un schéma explicatif de la pauvreté. Ministère des affaires sociales du Québec, doc.2, 202p.
- Craig et Glick (1968) Ten year experience with the Glueck Social Prediction Table. Criminologica, 5, 17-27.
- Cunningham, C.E. et Barkley, R.A. (1979) The interactions of normal and hyperactive children with their mothers in free play and structured tasks. Child Development, 50, 217-224.
- Debaty, P. (1967) La mesure des attitudes. Paris-Presses Universitaires de France.
- Desmarais-Gervais, L. et Tremblay, R.E. (1984) Le questionnaire d'évaluation du comportement au préscolaire (QECF): Normes pour la CECM (1). Rapport de recherche. Equipe de recherche sur les interventions en Sc.Humaines. Université de Montréal, 37p.
- Dufour, M.A. (1985) Les différences d'attitudes parentales entre parents et futurs parents Québécois. Mémoire de Maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières, 106p.
- Emery, R.E. (1982) Marital turmoil: Interparental conflict and the children of discord and divorce. Psychological Bulletin, 92, 310-330.
- Emmerich, W. (1962) Variations in the parent's rôle as a function of the parent's sexe and the child's age and sexe. Merril-Palmer-Quarterly, 8, 3-11.
- Endsley, Hutcherson, Garner et Martin (1979) Interrelationships among selected maternal behaviors, authoritarianism, and preschool children's verbal and non-verbal curiosity. Child Development, 50, 331-339.
- Eron, L.D. (1982) Parent-child interactions, television violence and aggression of children. American Psychologist, 37, 197-211.
- Ferreira, A. et Winter, W. (1968) Information exchange and silence in normal and abnormal families. Family Process, 7, 251-276.
- Freeman, R.V. et Grayson, H.M. (1955) Maternal attitudes in schizophrenia. Journal of Abnormal Psychology, 50, 52-61.
- Gagnon, G. et Leduc, A. (1987). Le behaviorisme paradigmatique: une théorie unificatrice. Comportement Humain, 1, 27-36.

- Gagnon, G. et Leduc, A. (1987). Le behaviorisme paradigmatique: une théorie unificatrice. Comportement Humain, 1, 27-36.
- Greenberg, M. et Morris, N. (1974) Engrossment: The newborn's impact upon the father. American Journal of Orthopsychiatry, 44, 520-531.
- Gibson, H.B. (1969) Early delinquency in relation to broken homes. Journal of Child Psychology and Psychiatry and Applied Disciplines, 10, 195-204.
- Hereford, C.F.,(1963) Changing parental attitudes through group discussion. University of Texas Press, 45-55.
- Hilliard, T. et Roth, R.M. (1969) Maternal attitudes and the non-achievement syndrome. Personal and Guid. J., 47, 424-428.
- Hoffman, L.W., Rosen, S. et Lippitt, R. (1960) Parental coerciveness, child autonomy and child rôle at school. Sociometry, 23, 15-22.
- Hoffman, M.L. (1960) Power assertion by the parent and its impact on the child. Child Development, 31, 129-143
- Hoffman, M.L. (1963) Personality, family structure and social class as antecedents of parental power assertion. Child Development, 34, 869-884.
- Hollenberg, E.H. et Sperry, M.S. (1951) Some antecedents of aggression and effects of frustration in doll play. Personality, 1, 32-43.
- Horney, K. (1937) The neurotic personality of our time. New-York: W.W., Norton.
- Jenkins, R.L., Nur Eddin, E. et Shapiro, I. (1966) Children's behavior syndromes and parental responses. Genetic Psychology Monographs, 74, 261-329.
- Johnson et Lobitz (1974) The personal and marital adjustment of parents as related to observed child deviance and parenting behavior. Journal of Abnormal Child Psychology, 2, 193-207.
- Johnson et lobitz (1974) Parental manipulation of child behavior in home observation. Journal of Applied Behavior Analysis, 7, 23-31.
- Kagan, J. et Moss, H.A. (1962) Birth to maturity: A study in psychological development. New-York: Wiley.
- Kinstler, D.B. (1961) Covert and overt maternal rejection in stuttering. Journal of Speech and Hearing Disorders, 26, 145-155.
- Kogan, K.I. et Wimberger (1971) Behavior transactions between disturbed children and their mothers. Psychological Reports, 28, 395-404.

- Kotelchuck, M. (1976) The infant's relationship to the father: Experimental evidence. In: M.E. Lamb(Eds.), The role of the father in child development. New-York: Wiley.
- Lamb, M.E. (1976) Interactions between tow-years old and their mothers and fathers. Psychological Reports, 38, 447-450.
- Leduc, A. (1984) Recherches sur le behaviorisme paradigmaticque ou social. Brossard: Editions Behaviora, 316p.
- Legault, G. (1981) Evaluation des interventions en milieu économiquement faible: rapport final. Direction général du développement pédagogique. Ministère de l'Education.
- Lessin et Jacob (1984) Multichannel communication in normal and delinquent families. Journal of Abnormal Child Psychology, 12 (3), 369-384.
- Lobitz et Johnson (1975) Normal versus deviant children: A multimethod comparaison. Journal of Abnormal Child Psycho., 3, 353-374.
- Loeber, R. et Dischion, T.J. (1984) Boys who fight at home and school: family conditions influencing cross-setting consistency. Journal of Counsulting and Clinical Psycho., 52 (5), 759-768.
- Loeber, R. (1982) The stability of antisocial and delinquent child behavior: A review. Child Development, 53, 1431-1446.
- Mark, J.C. (1953) The attitudes of males schizophrenics toward child behavior. Journal of Abnormal Social Psycho., 48, 188-194.
- Martin, B. (1975) Parent-child relation. In: F.D. Horowitz (Ed.), Review of child development research, vol.4, Chicago: University of Chicago Press.
- McCord, W. McCord, J. et Howard, A. (1961) Familial correlates of aggression in non delinquent male children. Journal of Abnormal Social Psycho., 62, 79-93.
- Medinnus, G.R. (1965) Delinquent's perceptions of their parents. Journal of Consulting Psychology, 29, 592-593.
- Morrow et Wilson (1961) Family relations of bright high-achieving and under-achieving high school boys. Child Development, 32, 501-510.
- Osterrieth, P. et al. (1979) Improving education for disadvantaged children. The Hague: Pergamon Press and Bernard van Leer Foundation.

- Pastor, R. (1980) Attitudes et comportements caractéristiques de la population-cible du programme d'animation passe-partout. Mémoire de Maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Patterson, G.R. et Reid, J.D. (1970) Reciprocity and coercion: Two facets of social systems. In: C. Newrager et J.L. Michael (Eds.), Behavior Modification in Clinical Psychology, New-York: Appleton-Century-Crofts.
- Patterson, G.R. et Cobb, J.A. (1971) A dyadic analysis of aggressive behaviors. In: J.P. Hill (Eds.), Minnesota Symposia on Child Psychology. (vol.5) Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Patterson, G.R. (1982) Coercive Family Process. Eugene, Oregon: Castalia Publishing Co.
- Peterson, Becker, Hellmer, Shoemaker et Quay (1959) Parental attitudes and child adjustment. Child Development, 30, 119-130.
- Radke, M.J. (1946) The relation of parental authority to children's behavior and attitudes. University of Minnesota, Institute of Child Welfare Monographs, No22.
- Riskin, J. et Faunce, E. (1970) Family interaction scales 3. Discussion of methodology and substantive findings. Archives of General Psychiatry, 22, 526-537.
- Rogers, B. (1975) Influence du niveau socio-économique familial sur le développement du jeune enfant. Mémoire de licence U.L.B.
- Rutter, M. (1971) Parent-child separation: Psychological effects on the children. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 38, 1089-1100.
- Saxe, R.M. et Stollak (1971) Curiosity and parent-child relationship. Child Development, 42, 373-384.
- Schulman, Shoemaker et Moelis (1962) Laboratory measurement of parental behavior. Journal of Consulting Psychology, 26, 109-114.
- Schuham, A.I. (1972) Activity, talking time and spontaneous agreement in disturbed and normal family interaction. Journal of Abnormal Psychology, 79, 68-75.
- Sears, R.R., Whiting, J.W.M., Nowlis, V. et Sears, P.S. (1953) Some child-rearing antecedents of aggression and dependency in young children. Genetic Psychology Monograph, 47, 135-234.

- Sears, R.R., Maccoby, E.E. et Levin, H. (1957) Patterns of child rearing. Evanston 3: Row. Peterson.
- Sears, P.S. (1961) Doll-play aggression in normal young children. Psychological Monograph, 65, (Whole No6).
- Shaeffer, E.S. (1965) A configurational analysis of children's reports of parent behavior. Consult. Psychology, 29, 552-557.
- Shoben, E.J. Jr. (1949) The assessment of parental attitudes in relation to child adjustment. Genetic Psycho. Monograph, 39, 101-148.
- Staats, A.W. (1986) Behaviorisme social. Editions Behaviora Inc., Helvetigraf, Québec.
- Symonds (1939) Psychology of parent-child relationship. New-York: Appleton-Century-Crofts.
- Symonds (1949) Dynamics of parent-child relationship. New-York: W.W., Norton.
- Tremblay, R.E. et Baillargeon, L. (1981) Le questionnaire d'évaluation du comportement au préscolaire (QECF): Resultats avec un échantillon d'enfants en classes d'accueil. Rapport de Recherche. Service de la recherche du Centre de Psycho-éducation, Montréal, 25p.
- Tremblay, R.E. et Desmarais-Gervais, L. (1985) Le questionnaire d'évaluation des comportements au préscolaire (QECF): Manuel d'utilisation. Equipe de recherche sur les interventions en Sc.Humaines, Université de Montréal, 30p.
- Tremblay, Charlebois et Gagnon (1985) Etude épidémiologique des comportements agressifs à la maternelle: Une contribution aux efforts de prévention précoce de la délinquance. Rapport de Recherche. Equipe de recherche sur les interventions en Sc. Humaines (E.R.I.S.H.), 16p.
- Tremblay, Charlebois et Gagnon (1986) Les jeunes garçons agressifs: Primauté des caractéristiques personnelles de la mère sur celles du père? Rapport de Recherche. Equipe de recherche sur les interventions en Sc> Humaines (E.R.I.S.H.), 24p.
- Tremblay, Charlebois, Gagnon et Larivée (1986) Prediction and prevention of juvenile delinquency in early childhood: The Montreal Longitudinal Study. Equipe de recherche sur les interventions en Sc. Humaines, (E.R.I.S.H.).
- Tremblay, Charlebois, Gagnon Larivée et Laurent (1987) Differences between mothers' and fathers' behavior with aggressive boys. International Society

for the Study of Behavioral Development, neuvième biennial meeting, Tokyo, Japan, 44p.

Tremblay, Charlebois et Gagnon (1987) Quatres catégories de garçons agressifs à la maternelle: différences comportementales et familiales. Equipe de recherche sur les interventions en Sc. Humaines (E.R.I.S.H.), 25p.

Thurston, L.L. (1946) Comment. American Journal of Sociology, 52, 39-40.

Walher, R.G., Winkel, G.H., Peterson, R.F. et Morrison, D.C. (1965) Mothers as behavior therapists for their own children. Behavior Res. and Therapy, 3, 113-124.

Walher, R.G. et Dumas, J.E. (1986) Maintenance factors in coercive mother-child interaction: The compliance and predictability hypothesis. Journal of Applied Behavior Analysis, 19, 13-22.

Weller, L. et Luchterhand, E. (1983) Family relationships of "problem" and "promising" youth. Adolescence, 69, 93-100.

West et Farrington, D.P. (1973) Who Becomes Delinquent. London: Heinemann.